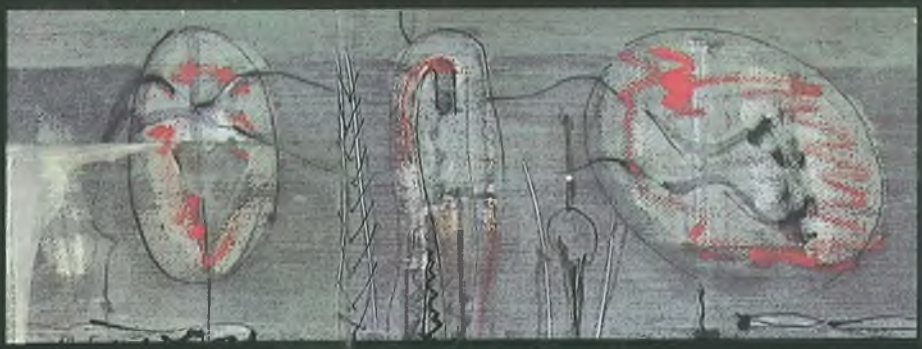
RAFAEL NÚÑEZ
ENRIQUE DEL TESO

SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA DEL TEXTO COMÚN

PRODUCCIÓN Y COMENTARIO DE TEXTOS

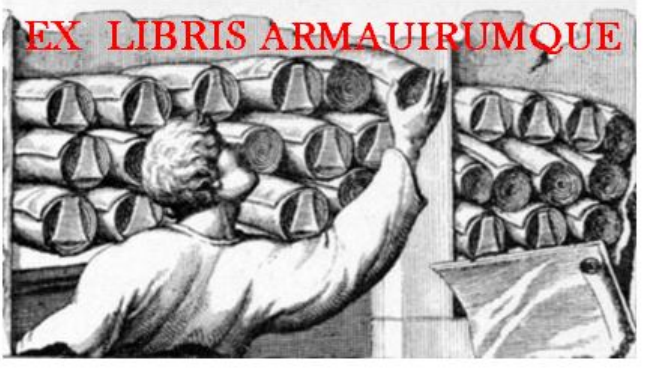


CATEDRA

Rafael Núñez
Enrique del Teso

Semántica y pragmática del texto común

Producción y comentario de textos



CÁTEDRA

LINGÜÍSTICA

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© Enrique del Teso y Rafael Núñez
Ediciones Cátedra, S. A., 1996
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Depósito legal: M. 36.194-1996
I.S.B.N.: 84-376-1468-6
Printed in Spain
Impreso en Gráficas Rógar, S. A.
Navalcarnero (Madrid)

Índice

PREÁMBULO 13

CAPÍTULO PRIMERO. *Consideraciones previas: la enseñanza de la lengua materna. La lengua escrita* 17

1.1. La destreza idiomática 17
1.2. La lengua escrita 20
1.2.1. Incertidumbre, gasto y explicitud en la lengua escrita . 20
1.2.1.1. Incertidumbre y explicitud 20
1.2.1.2. Formas de explicitud 25
1.2.1.3. Grados de incertidumbre 26
1.2.1.4. Contexto y situación en la lengua escrita 28
1.2.1.4.1. Incertidumbre y explicitud en la lengua escrita . 28
1.2.1.4.2. Contexto lingüístico y contexto no lingüístico en la lengua escrita 30
1.2.2. La transmisión en la lengua escrita 33
1.2.3. El canal en la lengua escrita 37
1.3. La descripción de la lengua materna y su aprendizaje 42
1.3.1. Contenidos descriptivos del idioma 42
1.3.1.1. Fonología 43
1.3.1.2. Gramática 44
1.3.1.3. Semántica y pragmática 46
1.3.1.3.1. Cuestiones generales 46
1.3.1.3.2. Los dominios de la semántica y la pragmática 48
1.3.1.4. Descripción y uso 51
1.3.2. El comentario de textos 52

CAPÍTULO II. *Elementos lingüísticos del análisis textual* 57

2.1. Semántica y pragmática. Conceptos fundamentales 59
2.1.1. Significado, referencia y ámbito referencial. Tipos semánticos 59
2.1.2. Aspectos de semántica léxica 62

2.1.2.1. El análisis componencial 62
2.1.2.2. Categorías asociadas a las palabras: clases bivalentes, clases difusas, agrupaciones con prototipo 64
2.1.2.3. Polisemia 69
2.1.2.4. Resumen 70
2.1.2.5. Relaciones semánticas 71
2.1.3. Proposiciones y contextos. Indeterminación y explicitud. Normalidad y anomalía semántica 74
2.1.3.1. Incertidumbre, indeterminación y explicitud. 74
2.1.3.2. Anomalías semánticas 75
2.1.4. Pragmática: anomalías pragmáticas e inferencias pragmáticas 79
2.1.4.1. Implicaciones y presuposiciones semánticas 80
2.1.4.2. Máximas de conversación e implicaturas de discurso 82
2.1.4.3. Presuposiciones pragmáticas 84
2.1.5. Pragmática: actos de habla 86
2.2. Información compartida e información nueva 90
2.2.1. Tema y rema 91
2.2.1.1. Proposiciones 91
2.2.1.2. Conceptos de tema y rema 92
2.2.1.3. Elipsis del tema 95
2.2.1.4. La frontera entre el trasfondo (tema) y la novedad (rema) 96
2.2.2. El énfasis 104
2.2.2.1. La suma de expresiones contradictorias 104
2.2.2.2. Algunas conexiones binarias 108
2.2.3. La expresión de lo compartido y lo nuevo como adecuación al receptor real. Textos y ejemplos 110
2.3. Permanencia y desarrollo 120
2.3.1. Planteamiento 120
2.3.2. Tematización de predicaciones previas 123
2.3.3. Tematización de predicaciones previas: sinonimia y correferencialidad 126
2.3.4. Inclusión e implicación: hiperonimia 128
2.3.5. Inclusión e implicación: hiponimia 132
2.3.6. Procedimientos de repetición y marcas de enunciación 136
2.3.7. Tematización de informaciones no introducidas antes 141
2.3.8. Repetición de datos tácitos: presuposiciones e implicaturas 144
2.4. Coherencia 147

2.4.1. Coherencia y compatibilidad 147
2.4.2. Coherencia y mundos posibles 151
2.5. Pertinencia 155
2.5.1. Introducción 155
2.5.2. Estados y procesos 156
2.5.3. Factores de pertinencia: la gradualidad en la progresión 158
2.5.3.1. Una estructura particular: los guiones 159
2.5.3.2. Información fática 163
2.5.3.3. La información preparatoria 165
2.5.3.4. Explicitud y vaguedad en la información fática 167
2.5.4. Factores de pertinencia: la explicitud en la información satisfactoria 169

CAPÍTULO III. *El texto como unidad de interacción comunicativa* 175

3.1. Del texto como estructura al texto como comunicado 175
3.2. Sobre los tipos de texto 177
3.2.1. Información abstracta, información concreta, secuencialidad y acumulación en la organización de los textos 178
3.2.2. Descripción 180
3.2.3. Exposición 183
3.2.4. Narración 185
3.2.5. Argumentación 189
3.2.6. El texto común 193
3.2.7. La habilidad para el comentario y la producción del texto común 197
3.3. Texto e interacción social 198
3.3.1. Texto y trasfondo 198
3.3.2. Texto y conversación 204
3.3.3. Texto y argumentación 207
3.3.3.1. Argumentación y reglas de la conversación 208
3.3.3.2. Propiedades de la argumentación textual 209
3.3.3.2.1. Informal 209
3.3.3.2.2. No imperativa 210
3.3.3.2.3. Criticable 210
3.3.3.2.4. Contextual 210
3.3.3.3. Argumentación y trasfondo 213
3.4. La organización de la información textual 215
3.4.1. Información básica 215
3.4.2. Información fática 219
3.4.3. Información preparatoria 221

3.4.4. Información derivada 222
3.4.5. El texto complejo 223
3.4.6. La competencia textual 225

CAPÍTULO IV. *El comentario de textos* 227

4.1. Comentario de textos y lectura 227
4.2. Los dos componentes formales del comentario 229
4.3. El resumen 231
4.3.1. Propiedades del resumen 232
4.3.1.1. Adecuación al texto 233
4.3.1.2. Economía y proporcionalidad 238
4.3.1.3. Precisión 239
4.3.1.4. Textualidad 242
4.3.1.5. Personalidad 244
4.3.1.6. Autonomía 246
4.3.2. El resumen de textos atípicos 247
4.3.2.1. Textos narrativos puros 248
4.3.2.2. Textos estilísticamente marcados 250
4.3.2.3. Textos defectuosos 250
4.3.3. El resumen y el aprendizaje de las habilidades textuales 251
4.4. El comentario o análisis crítico 252
4.4.1. Cuestiones generales 252
4.4.2. Las partes del comentario 253
4.4.2.1. Introducción 254
4.4.2.2. Orientación 256
4.4.2.2.1. Explicación 257
4.4.2.2.2. Crítica 261
4.4.2.2.2.1. Crítica como convergencia 261
4.4.2.2.2.2. Crítica como discrepancia 262
4.4.2.2.3. Metacrítica o crítica a los procedimientos 268
4.4.2.3. Conclusiones 273
4.4.2.4. Consecuencias 275
4.5. Comentario crítico y argumentación 277
4.5.1. La estructura pragmática de los argumentos 280
4.5.2. Tipos de argumentos 283
4.5.2.1. Argumentos cuasi-lógicos 284
4.5.2.2. Argumentos acerca de las causas 285
4.5.2.3. Argumento por las consecuencias y por reducción al absurdo 286
4.5.2.4. Argumentos de autoridad 289
4.5.2.5. Argumento mediante ejemplos 290

4.5.2.6. Analógicos 291
4.5.3. La presentación de los argumentos 292
4.5.4. Las anomalías de la argumentación 293
4.5.4.1. Errores 294
4.5.4.2. Trampas 299
4.5.4.3. Estrategias. Los textos publicitarios 305
4.5.4.4. Invenciones. Los textos literarios 309
4.5.4.4.1. Poesía 309
4.5.4.4.2. Humor 315
4.5.4.4.3. Relato 315
4.5.4.5. Adornos. Regreso al texto común 318
4.5. Ejemplos. Cuatro comentarios de un texto 321
4.5.1. Comentario explicativo 322
4.5.2. Comentario crítico convergente 325
4.5.3. Comentario crítico discrepante 327
4.5.4. Comentario metacrítico 329

BIBLIOGRAFÍA 333

Preámbulo

Hablar, escuchar, leer y escribir. Hay pocos momentos en que no estemos haciendo algo de esto. El lenguaje es componente o especia de casi todos los rincones de nuestro tiempo. Los textos, hablados o escritos, son la experiencia directa que tenemos de él. Las oraciones, palabras, letras o cualquier otro tipo de unidad que queramos nombrar más o menos técnicamente toman forma sólo a resultas de practicar análisis y abstracciones sobre los textos. El texto es el principio y fin de cualquier especulación o cualquier actividad que tenga como fin el dominio del lenguaje. Es el dato del que hay que partir y el trozo de mundo que debe quedar entendido y explicado después de cualquier ejercicio de racionalidad que se haya realizado sobre el lenguaje. La actividad de producir y entender textos es lo que se busca perfeccionar cuando se pretende aprender a hablar mejor, a expresarse con más eficacia o a mejorar nuestra comprensión lectora. El tejido y textura del texto, su organización general y las relaciones objetivas que lo estructuran y le dan unidad es el conocimiento básico que debemos alcanzar para hacernos una idea de qué es lo que hay que adiestrar para que alguien se sirva con mayor eficiencia de su idioma. El mero cultivo personal es suficiente para alcanzar la sensación intuitiva y confusa de que alguien habla o redacta bien o de que alguien está lejos de escribir o leer con madurez y eficacia. Pero necesitamos sustituir esa experiencia intuitiva y global que tenemos de los textos por una experiencia más matizada y racionalizada que haga visibles las líneas y tejidos que enhebran las oraciones en nuestras manifestaciones idiomáticas espontáneas para poder convertir la enseñanza de la lengua materna en un adiestramiento útil que tenga resultados perceptibles en la capacidad de entender y hacerse entender de quienes reciben esas enseñanzas. No podemos llegar a esto sin los conocimientos gramaticales y oracionales habituales, pero no es sufi-

ciente. La inquietud por convertir la enseñanza de la lengua materna en una actividad que cumpla los objetivos propedéuticos que tiene fijados y que en verdad esté orientada al aumento de la competencia idiomática exige que el texto sea el centro de gravedad de contenidos y ejercicios.

Éste no es un convencimiento confortable. De la oración hacia abajo, a pesar de las disparidades metodológicas a las que estamos acostumbrados, no deja de haber una *communis doctrina* suficientemente generosa. No faltan referencias bibliográficas o doctrinales claras y adecuadas. Pero de la oración hacia arriba sólo tenemos la soledad que se siente en medio de la multitud. Hay muchos estudios y muchas referencias útiles (de semántica, de pragmática, de sicología cognitiva, de estrategias discursivas, de lógica formal...), pero con propósitos que rara vez tendrán que ver con el nuestro. Para quien se acerque al análisis del texto con la inquietud de obtener conocimientos útiles que afecten a la enseñanza de la lengua, todo ese material elaborado con los propósitos más diversos será material en bruto que no formará un cuerpo de doctrina simplemente sumando o yuxtaponiendo. Tendrá esa sensación de revoltura que hace brotar de nuestros labios (con razón) la palabra «interdisciplinar». Hay, sin duda, esfuerzos meritorios por tratar de sintetizar ese material interdisciplinar en un cuerpo de conocimientos útil para mirar al texto y obtener la imagen que necesitamos para enseñar a producir y entender. Esperamos que el nuestro sea uno de ellos. Pero estamos lejos de un cuerpo de doctrina claro que sea fondo habitual en la formación de quienes tienen que trabajar con el lenguaje enseñando. Buscamos ese cuerpo de doctrina básico para trabajar, expuesto de manera sencilla y manejable y que ese cuerpo mantenga visibles sus enlaces naturales con lo que todos aprendimos sobre las oraciones y su gramática. No hay ningún salto abrupto entre el fonema y el texto. La línea que ensarta la fonología, la gramática, la semántica, la pragmática y el análisis textual no se quiebra en ningún punto; quisiéramos haber hecho visible esa línea y haber creado el molde donde puedan tomar forma útil las consultas o lecturas lingüísticas de cualquier enseñante o estudioso del lenguaje, de manera que no se acumulen como una erudición caprichosa. También intentamos que el objetivo y utilidad de cada parte fuera visible en cada momento (y no sólo al final como sensación de conjunto), mediante continuos análisis de textos concretos que ilustraran o explicaran el factor concreto que se estuviera considerando.

La naturaleza interdisciplinar del estudio del texto y la variedad de fenómenos que había que tener en cuenta nos hizo percibir en seguida la conveniencia de que fuéramos dos y distintos quienes acometiéramos una tarea que habría de ser un divertido tirabuzón en que párrafos procedentes de dos formaciones y dos talantes dialogaran, negociaran y se confundieran, hasta que ninguno de los dos autores se reconocieran en ninguna parte ni estuvieran ausentes de ninguna línea. Aunque siempre se tiene un sentimiento de paternidad hacia este tipo de obras, esta acabó así convirtiéndose en el Saturno que devoró a sus dos hijos y los metabolizó en un organismo distinto. Que sea para bien.

Dos notas para terminar. Buena parte de los textos que manejamos han sido tomados de las pruebas de acceso a la universidad y desconocemos el nombre de sus autores. Quede constancia, por último, que el empuje definitivo para la finalización de este libro vino de una subvención de nuestra Universidad de Oviedo (DF/905-203-1).

CAPÍTULO PRIMERO

Consideraciones previas: la enseñanza de la lengua materna. La lengua escrita

1.1. LA DESTREZA IDIOMÁTICA

En todos los textos legales o administrativos en que se trata de definir la aportación de la enseñanza del idioma materno a la formación del individuo se fija como objetivo más general el de lograr que el alumno alcance un dominio de su idioma tan alto como sea posible. Un acceso a las estructuras idiomáticas que permita el manejo activo y pasivo de secuencias lingüísticas de alta complejidad es uno de los saberes instrumentales más importantes a que debe atender la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato. Las experiencias, los conceptos y, en general, el mundo de los seres humanos consiste en gradaciones, complejidades y espacios que el individuo no es capaz de manejar directamente y que sólo conoce en la medida en que domina representaciones suyas. Por poner un paralelismo conocido, piénsese en la relación que hay entre la comprensión de los conceptos matemáticos y el manejo de los simbolismos que los representan. Por tanto, el acceso a las estructuras idiomáticas es el acceso al instrumento mediante el cual nos es accesible el mundo en el que nos movemos. Es sencillo que un individuo alcance sin ningún tipo de formación el dominio lingüístico suficiente para desenvolverse en situaciones poco exigentes desde el punto de vista comunicativo, como son por ejemplo nuestros habituales espacios de ocio. Pero la vida cotidiana normal no invita a las personas a ampliar sus recursos idiomáticos como para acceder sin esfuerzo a la lectura de un libro o, en general, a la lengua escrita. El idioma, pues, además de ser el instru-

mento que nos hará accesible nuestro entorno y circunstancias, será el soporte en el que se expresen informaciones y contenidos que serán definitivamente ajenos al mundo del sujeto si su adiestramiento en el manejo de ese soporte no es lo bastante exigente.

No todas las circunstancias en que tenemos que ejercer nuestra actividad lingüística nos imponen las mismas exigencias en el uso del idioma. No necesitamos el mismo dominio idiomático ni percibimos el mismo esfuerzo para hablar con alguien en una cafetería que para escribir un artículo para un periódico; ni hacemos el mismo esfuerzo de recepción cuando escuchamos un informativo en televisión que cuando leemos un libro. Evidentemente, el idioma de un individuo se hace más rico, es decir, se hace un instrumento más poderoso y más capaz si el sujeto en cuestión ejerce de manera regular su actividad lingüística en contextos exigentes. Hay un imperceptible proceso de adaptación del idioma a las necesidades habituales del hablante. La situación de discurso que más exige de nuestro dominio del idioma y, por tanto, la más determinante de que nuestro idioma (más bien idiolecto) llegue a ser rico y flexible, es la que corresponde al uso de la lengua escrita. En seguida hablaremos más técnicamente de esta cuestión. Aquí basta con hacer notar que la comunicación escrita se establece entre un emisor y un receptor que no están en presencia física uno de otro. Esto supone, al menos, estos inconvenientes para el éxito de la comunicación:

— Los interlocutores no están compartiendo sus percepciones y el emisor no tiene más remedio que hacer suficientemente explícitas las suyas valiéndose sólo del idioma.
— No será posible el diálogo entre ellos, por lo que el receptor no podrá solicitar aclaraciones ni conducir de ninguna manera el discurso del emisor.
— La emisión y recepción no serán simultáneas en el tiempo, como ocurre en un diálogo normal, por lo que las circunstancias que rodean a la emisión han de ser totalmente explícitas en la propia emisión. Para entender lo que alguien quiere decir con la secuencia *aquella vasija blanca,* hay que ver qué vasija es esa que él está viendo en el *momento mismo* en que lo está diciendo. El desfase temporal entre la emisión y la interpretación del mensaje obliga a quien habla a un esfuerzo mayor en el uso del instrumento de comunicación.
— Para que tengamos la sensación de «compartir contexto» con

otras personas y poder permitirnos un uso lingüístico perezoso y poco explícito, es importante que tengamos un bloque suficiente de conocimientos comunes con esas personas y, por supuesto, que sepamos cosas de ellas, de lo que saben y de lo que creen. Cuando un hablante utiliza la lengua escrita, sabe que sus señales gráficas no se borrarán porque alguien las lea, sino que permanecerán y podrán tener un número indefinido de receptores. Salvo en casos de correspondencia privada, quien escribe no escribe para un interlocutor perfectamente definido e identificado y, por tanto, no puede basarse en experiencias comunes y en conocimientos que tenga sobre su interlocutor. El que escribe nunca tiene la sensación de que el contexto de emisión sea muy explícito.

De esta manera, en el caso de la comunicación escrita el esfuerzo idiomático del emisor es mayor que en otras situaciones de discurso; y, naturalmente, las secuencias lingüísticas que genera requieren del receptor una competencia idiomática mayor que la que es necesaria para otros entornos. Por todo esto, parece evidente que el objetivo fundamental de la enseñanza del idioma consistirá básicamente en lograr que los estudiantes alcancen un buen nivel de uso de la lengua escrita. Esto es, el objetivo que debemos tener como más importante en la enseñanza del idioma es el de lograr que los sujetos alcancen un buen nivel de comprensión lectora y un dominio tan alto como se pueda de la expresión escrita. Quien domina su idioma en las situaciones de discurso más exigentes, lo dominará también en las menos complicadas. Quien tiene recursos idiomáticos para leer con soltura un libro o para escribir un artículo, los tendrá para entender una conferencia o hacerse entender en la expresión oral[1].

[1] Naturalmente es posible que un sujeto bien adiestrado en la expresión escrita sea deficiente en la expresión oral. Pero cuando esto sucede no es porque carezca de recursos idiomáticos al expresarse en voz alta. En la soltura o éxito que un individuo tenga al dirigirse a un grupo de personas oralmente, intervienen factores de personalidad ajenos al nivel en el dominio del idioma del emisor. La función de las asignaturas lingüísticas en la enseñanza secundaria es la de dar al estudiante herramienta idiomática suficiente. Que los factores de personalidad del sujeto no sean un obstáculo para el éxito en ciertas actividades es un objetivo formativo básico de la orientación escolar general de los centros y no algo específico de las materias lingüísticas.

1.2. La lengua escrita

1.2.0. Acabamos de decir que el objetivo básico de la enseñanza del español era lograr en los estudiantes el mayor nivel posible en la expresión y comprensión de su lengua. Y apuntamos también que este objetivo en la práctica equivale a lograr la mayor destreza posible en el uso de la lengua escrita, es decir, en las actividades de la lectura y la escritura. Trataremos a continuación de dar una mayor cobertura técnica a este punto de vista (comúnmente aceptado) y dibujar así un trasfondo sobre el que ir operando. Nos interesa, en concreto, llamar la atención sobre tres aspectos fundamentales de la lengua escrita, uno referido al contexto en que se lee y se escribe, otro al tipo de señales que se transmiten y otro al canal (visual) que se utiliza. Una breve consideración sobre estos tres puntos ayudará a entender mejor el papel clave que desempeña el acceso a la lengua escrita en la formación lingüística de un sujeto.

1.2.1. *Incertidumbre, gasto y explicitud en la lengua escrita*

1.2.1.1. Incertidumbre y explicitud

Los mensajes lingüísticos (o de otro tipo) con los que nos comunicamos nunca son hechos que irrumpan en nuestras percepciones como acontecimientos aislados, sino que se dan siempre en lo que vagamente solemos llamar un contexto o una situación. Quien habla está acostumbrado (porque forma parte de su habilidad para comunicar) a comprender los elementos que forman el contexto y a adecuar sus mensajes a esos elementos. Intuitivamente podemos admitir sin dificultad que lo que un emisor quiere decir es más de lo que dice y que un receptor siempre interpreta más de lo que se le dice. La interpretación que hacemos de un enunciado lingüístico es, dicho de momento sin más precisiones, la suma de la información dicha en el enunciado más la información que extraemos del entorno del mensaje. Si alguien nos habla de *esta mesa,* lo único que está efectivamente dicho es la referencia a un objeto de la clase 'mesa', que no es uno cualquiera sino uno en concreto, y que espacialmente (prescindamos del posible valor fórico del demostrativo) está en el ámbito del emisor, en el momento en el que él habla. El receptor, además de esto, puede entender (por la situación que ocupa quien habla) que se trata

del escritorio de madera, barnizado en marrón, situado en un cuarto de baño. Este segundo bloque informativo permite añadir más rasgos descriptivos del objeto al que se refería *esta mesa,* pero no son ya rasgos dichos en la secuencia lingüística sino añadidos del contexto, que además podrían ser los responsables de la coherencia de esa referencia con la predicación en una frase como *esta mesa es un disparate.* En esta situación, que llamaremos situación A, quien se refiera a un escritorio marrón situado en un cuarto de baño con la expresión *esta mesa* lo hace porque está en presencia física del receptor y del escritorio y sabe que es suficiente tal expresión para que se le entienda. Evidentemente, si trata de hablar de ese objeto días después de haberlo dicho y fuera del marco en el que se le puede observar, con la secuencia *esta mesa* no podría ser entendido, porque el objeto de referencia no está ya en el contexto inmediato. Inconscientemente el emisor tendería a adecuar su expresión lingüística haciendo un esfuerzo idiomático algo mayor y recurriendo a secuencias como *un escritorio marrón que había en un cuarto de baño* o similares. Simplemente lo que haría sería decir explícitamente parte de la información relevante que antes no había dicho; de todo lo que quiere que entienda su interlocutor, confía menos información al contexto e incorpora más al mensaje.

Debemos retener también otro hecho interesante. Si, en otra situación distinta, que llamaremos situación B, se está hablando del escritorio de madera situado en el cuarto de baño en un piso en el que se está concluyendo una mudanza (donde, por tanto, es normal que las cosas estén fuera de sitio) y quien habla trata simplemente de decir que le resultó muy barato, la expresión *esta mesa* sigue refiriéndose a un escritorio de madera situado en el cuarto de baño, pero hay un aspecto distinto en la referencia. La circunstancia de que en el momento en que él habla esté situada la mesa en un cuarto de baño no es relevante para lo que quiere decir, esto es, no es uno de los datos que el emisor quiere transmitir. Cuando días después el hablante quiera aludir al objeto en cuestión y hablar sobre su precio, no incluirá el dato de que estaba en un cuarto de baño. Sería una inexactitud decir aquí que en las situaciones A y B la expresión *esta mesa* tenga idéntica referencia, aun cuando es obvio que sí es el mismo el objeto designado. Podemos decir que en un caso la referencia es más *específica* que en el otro. Quien entienda bien al emisor debe acumular más datos en la situación A que en la situación B, donde la referencia es más inespecífica, esto es, donde importan menos datos so-

bre el objeto en cuestión. Una referencia es entonces más específica si el total de información que hay que acumular para llegar a ella es mayor; es decir, es muy específica si hay que acumular muchos datos entre lo que el mensaje dice y lo que deducimos del contexto para entender el objeto del que se nos habla con *todos* los datos que al emisor le parecen relevantes.

Podemos ver, hasta que precisemos más técnicamente esta cuestión, que decir que se hace más explícita una expresión lingüística es decir dos cosas:

— Por un lado, la secuencia más explícita es aplicable a menos cosas y, por ello, deja lugar a menos dudas. Hay más objetos en el mundo a los que en alguna circunstancia podríamos llamar *esta mesa* que a los que llamaríamos *escritorio marrón que había en un cuarto de baño.*
— Por otro lado, la secuencia más explícita deja en manos del contexto un porcentaje menor de la información total que resulta relevante en el enunciado de que se trate y, consiguientemente, de todo lo que es relevante es más lo que se transmite por medios lingüísticos. Esto quiere decir que la explicitud de una secuencia tiene que ver con la especificidad de la referencia. La expresión *un escritorio de madera situado en un cuarto de baño* en la situación A y la expresión un *escritorio de madera* en la situación B son igual de explícitas. Ciertamente en la situación B los signos lingüísticos dicen menos, pero es que también es menos el total de lo que hay que entender. Cuanto más específica sea una referencia, más debe ser lo que digan los signos lingüísticos (sin confiarlo al contexto) para seguir siendo igual de explícitos.

En definitiva, parece que el esfuerzo idiomático que estamos dispuestos a hacer para tener éxito comunicativo depende de dos cosas:

— Por un lado, depende de que el contexto nos parezca más o menos favorable (a continuación precisaremos qué es un contexto favorable). Cuando hablamos de una mesa que tenemos delante, y que está delante de quien nos escucha, sentimos que la situación nos da muchas facilidades y hacemos un uso lingüístico perezoso. Podemos hacernos entender diciendo *esta mesa, este mueble* o simplemente *esto.* Cuando el entorno es menos favorable para hacernos entender, nos esforzamos

más e invertimos más unidades idiomáticas: *un escritorio marrón que había...*

— Por otro lado, como es lógico, depende de lo específico que sea aquello que queremos decir. Cuanto más específico sea, menos probable es que el contexto nos ayude y más esfuerzo lingüístico tendremos que hacer. Simplemente, cuanto más queramos decir (es decir, más específico sea aquello que queremos decir), más nos tendremos que esforzar.

La característica de los entornos de los mensajes lingüísticos que nos hace sentir que estamos en un contexto favorable o en uno menos favorable es lo que se llama su grado de incertidumbre. Tenemos la tendencia a ser más explícitos en nuestra forma de hablar cuando percibimos que la situación en la que hablamos es muy incierta; inversamente, tendemos a hablar con más sobreentendidos cuando el entorno es de baja *incertidumbre*[2]. Los factores que determinan la incertidumbre de una situación son dos: el número de sucesos posibles que la compongan y la mayor o menor homogeneidad que tenga la probabilidad de cada uno de esos sucesos.

Cuando nos estamos refiriendo a un sistema comunicativo, el número de sucesos posibles se refiere al número de circunstancias que el código pueda transmitir, esto es, al número de mensajes posibles. Un código capaz de enviar diez mensajes genera más incertidumbre[3] que uno que sólo pueda enviar tres (es más difícil acertar qué va a ocurrir en el primer caso, porque cada suceso tiene una probabilidad más baja). Evidentemente, cuando hablamos del uso de un idioma no tiene sentido hablar de la incertidumbre de una situación por el número de sucesos posibles en ella porque, a diferencia de otros códigos, en cada situación es posible un número infinito de mensajes, por lo que todas las situaciones de discurso generarían la misma incertidumbre (que además sería infinita)[4].

---

[2] Véase sobre lo que sigue E. del Teso Martín, *Gramática general, comunicación y partes del discurso,* Madrid, Gredos, 1990, págs. 314-330.

[3] Que un código genere más incertidumbre media que otro significa que sus mensajes son por término medio más informativos. La información es la resolución de una incertidumbre y es tanto mayor cuanto mayor sea la incertidumbre disipada. Cuantas más cosas seamos capaces de decir con un código (es decir, cuanto más informativos sean los mensajes de un código por término medio), mayor es la incertidumbre que se crea en el receptor que espera ese mensaje.

[4] Adviértase que lo peculiar de las lenguas naturales, con respecto a otros códigos, no es exactamente que pueda transmitir infinitos mensajes, sino que pueda transmitir infinitos mensajes *materialmente distintos* en *toda* situación.

Es más interesante para nuestros propósitos pensar en la incertidumbre del entorno según el segundo factor. Un código que transmita tres señales genera el máximo de incertidumbre que se puede generar con ese número de mensajes si cada uno tiene exactamente un tercio de posibilidades de ocurrir, es decir, si sus probabilidades son perfectamente homogéneas. Si uno de esos mensajes se emite más veces que los demás y, por tanto, el receptor sabe que uno tiene más probabilidad que los demás de ser el que se le va a transmitir, estamos en una situación en la que las probabilidades de los mensajes se hacen desiguales. En estos casos unos mensajes son *más esperables* que otros y se tiene una cierta expectativa de que serán los que se emitan. Por definición, la mayoría de las veces se cumplirá esta expectativa, por lo que un buen número de veces que descodifiquemos un mensaje de un sistema así simplemente estaremos confirmando una expectativa que ya teníamos.

Cuando utilizamos nuestro idioma en una cafetería para dirigirnos a un camarero, es evidente que nuestro idioma, en tal situación como en cualquier otra, nos permite un número infinito de posibilidades. No hay nada en el código que nos impida decirle al camarero la estatura de Hitler y la fecha de su nacimiento, pero, evidentemente, *no es esperable* tal cosa. En esa situación, la probabilidad de todos los temas de conversación posible es muy desigual: es altamente probable que nuestro mensaje gire en torno a la consumición que deseamos hacer y enormemente improbable que tenga que ver con las partículas subatómicas. Quien habla percibe que el receptor ya espera que se le hable de lo que tiene intención de decir y por eso el emisor percibe la situación como de muy baja incertidumbre. Cuando expresa lo que quiere consumir ya sabe que de eso es de lo que su interlocutor espera que se le hable y sabe, por tanto, que el esfuerzo que debe hacer es sólo el que se necesita para disiparle la poca incertidumbre que la situación le deja.

La incertidumbre del entorno de un sistema tiene siempre una correspondencia con la complejidad que deben alcanzar los estados de ese sistema para adaptarse correctamente a tal entorno. Por ejemplo, el entorno de la conducción de un avión de pasajeros es más incierto que el de un automóvil. Para el piloto de aviación son datos relevantes del entorno, por ejemplo, la temperatura exterior, el contraste entre la presión exterior e interior, fuerza y dirección de los vientos, etc. El automovilista no necesita ningún grado de adaptación a estas variables del entorno. El entorno del piloto se compone de más sucesos

(más datos) que el del automovilista y, por eso, la complejidad del sistema del que se vale uno es mucho mayor que la del otro. El *gasto* de la adaptación es mayor cuando es más incierto aquello a lo que hay que adaptarse.

En el caso de una lengua natural, lo que estamos llamando estados de un sistema se refiere simplemente a sus mensajes (cada uno de los cuales no es más que una manifestación del sistema lingüístico y, por tanto, un estado que puede adoptar ese sistema). Un emisor se adapta a un contexto incierto simplemente produciendo mensajes más complejos. Lo que en una teoría general de sistemas se llama complejidad, cuando nos referimos específicamente a un sistema lingüístico, es precisamente lo que llamamos explicitud. En situaciones de alta incertidumbre simplemente tendemos a ser más explícitos, porque esa alta incertidumbre hace que sea poco lo que podamos confiar al contexto.

1.2.1.2. Formas de explicitud

La explicitud (complejidad) de un mensaje se hace mayor por tres vías:

— Aumentando el número de signos. Es obvio que cuando queremos ser más explícitos debemos utilizar más palabras. En esto consiste básicamente el aumento del gasto.
— Utilizando palabras semánticamente más llenas. Es una variante del factor anterior. Lo mismo da utilizar más palabras que utilizar palabras con más componentes semánticos. Una palabra como *mesa* tiene más componentes semánticos (es menos vaga) que *cosa,* por ejemplo.
— Aumentando el grado de organización, esto es, aumentando los niveles jerárquicos del mensaje. Esto se logra desplegando más recursos gramaticales y sintácticos. Este factor es necesario para que el aumento del gasto (la utilización de más vocabulario) no genere *ruido.*

En la conjunción de estos tres factores es en lo que consiste el esfuerzo idiomático que hacen los hablantes cuando perciben que el contexto no les va a ayudar mucho en su actividad. Estos tres factores son los que determinan realmente la explicitud del mensaje, es decir, el hecho de que el mensaje sea aplicable a más o menos hechos del

mundo. Cuanto menos aplicable sea un mensaje, más son las cosas que excluye y mayor la incertidumbre que disipa (más informativo resulta). Es aplicable a más cosas *ya lo hice* que *ya terminé el proyecto,* por lo que también es menos informativo y adecuado sólo para situaciones de baja incertidumbre.

> Si pensamos en la incertidumbre que hay que disipar mediante un mensaje lingüístico como en una tarea que hay que resolver, cuanta más incertidumbre más tarea tenemos; y cuanta más tarea más medios (más gasto) hemos de invertir. A medida que crece ese gasto, más importante se va haciendo su organización, es decir, la estrategia general. Cuando el gasto es muy alto, sólo una sofisticada organización del mismo nos garantiza que no acabará siendo un esfuerzo en balde y que actuará como un todo sobre la tarea que hemos de resolver.

1.2.1.3. Grados de incertidumbre

El grado de incertidumbre que un hablante percibe en su situación de discurso, en función de la cual tenderá a hacer un esfuerzo de explicitud mayor o menor, depende básicamente de dos factores:

a) Por un lado, depende del grado de especificidad (en el sentido que dimos antes a este término) que tenga la referencia que busca transmitir. Cuanto más específico sea el contenido que el emisor quiere que su interlocutor entienda, más incierta será la situación porque menos esperable es que el receptor tenga altas expectativas sobre ese contenido. Si estamos hablando de un asilo, puede haber ciertas expectativas de que el emisor hable de ancianos, pero menos de que hable de ancianos con problemas de diabetes y menos aún de ancianos con problemas de diabetes que hayan decidido vender su coche. Como ya se indicó, cuanto más específico sea lo que queremos decir, esto es, cuanto más queramos decir, menos es lo que podemos confiar al contexto y mayor debe ser el despliegue de recursos idiomáticos.

b) Por otro lado, depende de las expectativas que el emisor atribuya a su receptor sobre el asunto del que le va a hablar, lo que implica tener conocimientos sobre la actitud del receptor. Podemos distinguir aquí tres casos típicos:

— Si el emisor tiene un amplio número de experiencias compartidas con su interlocutor, en los casos típicos de amistad o relación familiar, por ejemplo, como el hablante sabe mucho de su receptor, es probable que en muchas ocasiones sepa relativamente bien sus expectativas y sus conocimientos y pueda prever el grado de acomodo que tiene lo que él quiere decir con esas expectativas. Al haber un gran fondo común entre ambos, la mayoría de las veces será poco lo que hay que añadir a lo compartido por lo que el esfuerzo idiomático tenderá a ser bajo. La mayoría de las veces que hablan dos amigos lo hacen en situación de baja incertidumbre.
— Puede ocurrir que el emisor no sepa nada de su receptor. En estos casos la incertidumbre del entorno será baja en dos casos. En primer lugar, puede ser poco específico lo que se quiere decir. Recordemos las conversaciones que solemos tener en los ascensores. En segundo lugar, podemos estar en una situación en que los comportamientos y las finalidades de los comportamientos estén altamente institucionalizados o ritualizados y que sepamos muy bien qué es lo que espera y lo que hace *cualquiera* que esté en esa situación. En una cafetería son tan comunes los comportamientos y las expectativas, que no necesitamos conocer al camarero para entendernos con él mediante usos idiomáticos poco explícitos. Lógicamente, la incertidumbre será más alta a medida que se haga más específico lo que queremos decir y a medida que la situación haga más impredecibles las expectativas de los desconocidos.
— Finalmente, puede variar la sensación de incertidumbre en función del número de interlocutores y de su homogeneidad o heterogeneidad. Si aspiramos a ser entendidos *simultáneamente* por varios sujetos, debemos adecuar lo que decimos a lo que ellos tengan en común entre sí y con nosotros. Cuantos más sean y más diversos, menor se hace ese espacio común y mayor explicitud habremos de dar a los mensajes, si queremos ser entendidos por todos.

Un buen dominio del idioma materno supone, según todo esto, la capacidad de producir y entender secuencias lingüísticas con el grado de complejidad que exija la incertidumbre de la situación en la que se está. Los hablantes llegan a dominar una gran cantidad de

recursos lingüísticos y a lograr una cierta riqueza idiomática a base de ejercer su actividad codificadora y descodificadora en situaciones de alta incertidumbre. Hay un paulatino proceso de adaptación que lleva a moldear y desarrollar el idioma según las necesidades habituales a las que se hace frente con él. Precisamente, como veremos en el punto siguiente, el lograr que los estudiantes de Enseñanza Secundaria y Bachillerato accedan a la literatura y, en general, a la lengua escrita, garantiza que mantendrán su actividad lingüística (aunque sea sólo como receptores) en situaciones de alta incertidumbre (que son propias de la lengua escrita) y que su idioma podrá seguir enriqueciéndose. Ser capaz de producir y entender mensajes complejos adaptables a entornos inciertos significa ser capaz de producir y entender *muchos* mensajes *distintos*. Esto supone la capacidad de discriminar mediante el lenguaje muchos matices del mundo exterior y en zonas no confusas de la experiencia del individuo. En esto consiste en buena medida la importancia formativa de la enseñanza del idioma.

1.2.1.4. Contexto y situación en la lengua escrita

1.2.1.4.1. Incertidumbre y explicitud en la lengua escrita

Con lo dicho hasta aquí se puede ya comprender mejor la peculiaridad que tiene el uso del idioma cuando leemos o escribimos. La lectura y la escritura tienen lugar típicamente en situaciones de alta incertidumbre. En la introducción aludimos a algunas de las razones por las que el uso de la lengua escrita es más exigente que el de la lengua oral. Hay dos factores determinantes de que la incertidumbre del entorno de la lengua escrita sea normalmente muy alta. Uno es la no coincidencia en el espacio ni en el tiempo de los procesos de emisión y recepción. Otro es el carácter no evanescente de las señales escritas, que hace que lo expresado por escrito pueda ser leído un número indefinido de veces por un número indefinido de receptores en un número indefinido de situaciones.

El primer factor hace que el emisor no pueda utilizar los datos de la situación en la que él está hablando, como ocurre cuando el interlocutor está presente, y que no le sirvan los conocimientos que él tiene sobre las expectativas que los receptores tienen en esa misma situación. Cuando un hablante escribe un texto en una cafetería, no le

sirve de nada lo que sabe de los comportamientos habituales en las cafeterías, porque no tiene constancia de cuál será la situación de quien lea su mensaje. Al receptor tampoco le sirven los datos que tenga de la situación en que descodifique el mensaje, porque no tiene constancia de que esa fuera también la situación del emisor. El emisor debe utilizar los recursos idiomáticos necesarios para que toda la situación relevante se exprese lingüísticamente en sus secuencias, confiando mucho menos de lo habitual en los datos que el receptor pueda extraer del entorno por las expectativas que tenga en la situación de discurso. El receptor debe también esforzar su capacidad de interpretación porque no debe hacer intervenir en ese proceso más información que la que proceda de la descodificación directa de los mensajes que lee.

El segundo factor acrecienta el desconocimiento que el emisor tiene de la situación en que se produce la recepción. Cuando alguien escribe un libro o un artículo en un periódico, por un lado desconoce la situación de cada uno de sus posibles interlocutores y, por otro, trata de que lo escrito sea interpretable por cualquier lector (o por un cierto bloque de lectores). Para lograr esto, ha de estructurar sus mensajes de manera que sean suficientemente explícitos en situaciones muy variadas, lo que equivale, según lo que dijimos antes, a adecuarlos para entornos muy inciertos. Naturalmente, todo el esfuerzo idiomático del emisor exige un esfuerzo paralelo en el receptor: cuanto más complejos sean los mensajes que descodifica, mayores recursos idiomáticos debe poner en práctica para una correcta interpretación. Debe observarse que incluso cuando escribimos una carta privada, aunque sepamos quién es el interlocutor y lo conozcamos bien, es difícil eludir un registro más elevado *como* si pudiera haber más de un lector (aunque en esta tendencia a buscar un registro más elevado influyen algunos otros factores que consideraremos más adelante).

En suma, el uso de la lengua escrita tiene lugar, tanto para el emisor como para el receptor, en entornos de alta incertidumbre que obligan a un peculiar esfuerzo de explicitud. El emisor y el receptor de manifestaciones idiomáticas escritas debe tener una particular destreza en los factores de los que depende el grado de explicitud de los mensajes lingüísticos: abundancia de vocablos, carga semántica de los vocablos que se está en condiciones de utilizar y manejo de estructuras gramaticales complejas. La mayor explicitud de los mensajes hace que su interpretación sea menos dependiente de la situación en que se emiten y, por tanto, que su autonomía con respecto al entorno sea

mayor. Si un mensaje es siempre un *añadido* a lo que dos sujetos comparten, la capacidad de emitir secuencias fuertemente autónomas con respecto a la situación supone la capacidad de añadir más a lo inmediato y de trascender con facilidad la situación inmediata y accidental en que el sujeto se encuentra.

1.2.1.4.2. Contexto lingüístico y contexto no lingüístico en la lengua escrita

El contexto de las manifestaciones idiomáticas escritas tiene alguna otra particularidad, además de su grado de incertidumbre. El contexto de un mensaje es, en principio, cualquier elemento ajeno al mensaje que pueda tener algún grado de presencia en las percepciones o estado mental de los interlocutores. Cualquier elemento de este tipo es susceptible de modificar y crear expectativas sobre el discurso, bajar el grado de incertidumbre de la situación y determinar los temas sobre los que se debe ser más o menos explícito. Conviene distinguir entre estos elementos aquellos que son no sólo externos al mensaje, sino también al discurso, de aquellos otros que son externos al mensaje, pero internos al texto en el que se inserta ese mensaje. Es lo que normalmente llamamos contexto lingüístico y contexto extralingüístico.

La distinción es importante porque tienen distinta relevancia como condicionantes de la interpretación de los mensajes. Eventualmente, cualquier experiencia, percepción, dato o recuerdo que tengan los interlocutores podrían ser parte del contexto de un mensaje o de una serie de ellos, pero, como es lógico, deben tener algún grado de actualización, es decir, debe haber alguna razón por la que se hayan hecho presentes, en el momento de la comunicación para que sean elementos que hagan bajar la incertidumbre del entorno y se puedan considerar con rigor parte del contexto que está determinando la interpretación de los mensajes. Naturalmente, tampoco suele ocurrir que todos los elementos que tengan algún grado de actualización (por ejemplo, por estar siendo sensorialmente percibidos) en la situación de discurso tengan importancia como factores del entorno. La incertidumbre de la situación de discurso disminuye al ir concentrándose el discurso en un tema e ir delimitándose qué elementos del contexto son los que se deben tener presentes para completar la información que se nos dice. El receptor siempre tenderá a dar una importancia

especial a los elementos del contexto lingüístico, es decir, a los elementos que se hacen presentes en la situación por haber sido referidos por una manifestación idiomática previa a la que estamos oyendo o leyendo. Esto ocurre porque estos elementos contextuales se hacen presentes por la propia actividad del emisor, por lo que se presupone su relevancia para interpretar lo que sigue. Un árbol puede ser un elemento del contexto porque estemos hablando al lado de él o porque alguien haya incluido la palabra *árbol* en uno de sus enunciados. La diferencia es que en el primer caso no se hace presente el árbol porque lo haya decidido el emisor, mientras que en el segundo caso es un acto voluntario del emisor el que lo trae a presencia y suponemos que ese acto es útil para sus propósitos comunicativos.

Esta distinta relevancia que tienen el contexto lingüístico y el contexto extralingüístico se acentúa en el caso de la lengua escrita. Salvo quizá en el género epistolar, en la lengua escrita el contexto lingüístico es prácticamente el contexto variable total que el receptor tiene en cuenta en cada mensaje[5] (la parte del contexto que corresponde a su determinación cultural e histórica no es variable, sino que está siempre presente). Casi toda la situación que se tiene por relevante para interpretar un mensaje determinado es referida por otros mensajes del mismo texto escrito. Esta circunstancia acrecienta aún más el esfuerzo de simbolización que tiene que hacer el receptor para entender lo que se le dice. Los elementos que componen nuestra situación inmediata no se actualizan como elementos de contexto a resultas de un esfuerzo de interpretación, sino que se actualizan por el mero hecho de estar siendo percibidos o recordados. El que la mayoría de los elementos contextuales relevantes que necesita el receptor se actualice a partir

[5] Esta observación se refiere a los casos habituales en que el receptor comparte con el emisor el bloque de conocimientos y suposiciones que normalmente comparten dos contemporáneos que pertenecen a la misma sociedad o sociedades similares. Cuando el receptor es un sujeto alejado temporal o culturalmente del emisor, es normal que haya que aprender muchos elementos del entorno del emisor para entender cabalmente el mensaje. Debe repararse, en cualquier caso, en que el emisor siempre adapta sus mensajes para receptores que cumplan esa condición de proximidad. Quienes afirman escribir o declarar algo «para la posteridad» no lo hacen, porque si lo hicieran se las arreglarían para que su escrito contuviera los datos del entorno necesarios para que se pudiera seguir entendiendo lo dicho sin exégesis eruditas. Piénsese en lo que hacen los narradores de ciencia ficción que sí es cierto que narran una historia de un mundo para receptores de otro mundo. De una u otra manera incluyen en su narración los hechos físicos, las peculiaridades anatómicas o la descripción de artefactos que se necesita para seguir la narración.

de operaciones de descodificación, unido a la alta incertidumbre del entorno en este tipo de comunicación, hace que la lectura sea una actividad en que el hablante fuerza su saber idiomático al máximo (en grados variables dependiendo de la complicación del texto). Paralelamente, el emisor debe hacer un esfuerzo aún mayor, por un lado, para analizar qué elementos contextuales son imprescindibles para que se le entienda y, en segundo lugar, para codificarlos e incluirlos en el texto en el momento oportuno.

La autonomía que tienen los textos escritos con respecto a los acontecimientos que componen la situación de los hablantes y el hecho de que los sucesos que se manifiestan en un texto escrito lo sean con respecto a una situación también manifestada en el mismo texto hacen que la interpretación sea un proceso algo más complejo que en las manifestaciones idiomáticas cotidianas. Normalmente la comprensión de secuencias lingüísticas consiste en la interpretación de secuencias de signos trabados gramaticalmente que expresan unas pocas proposiciones, cuya coherencia descansa en mecanismos muy simples. Cuando leemos un texto escrito, sin embargo, y teniendo en cuenta la gran variedad de longitudes que pueden tener, debemos organizar grandes masas de proposiciones que saturan con creces nuestras posibilidades memorísticas. Ante un texto escrito hemos de desarrollar estrategias que nos permitan formar bloques de proposiciones y dar coherencia a bloques así formados en bloques superiores, tantas veces como sea necesario. Más adelante hablaremos de estas estructuras y cómo se manejan en resúmenes y síntesis. Aquí baste apuntar el hecho con brevedad para encarecer nuevamente el esfuerzo idiomático y simbólico en general que requiere el manejo de la lengua escrita.

Lo dicho en los puntos de 1.2.1 respalda la evidencia de lo que anticipamos en la introducción. Quien utiliza su idioma por escrito, es decir, quien lee y escribe con regularidad (al menos lo primero), ejerce con regularidad su actividad lingüística en entornos muy inciertos, por lo que tiende a desarrollar su saber idiomático como requieren esos entornos. Que la lectura se pueda llegar a convertir en un hábito depende, en muchas ocasiones, de que en el ciclo educativo adecuado se dote al sujeto de las herramientas necesarias para que la dificultad que supone este nivel de uso del idioma no sea un problema en el futuro.

1.2.2. *La transmisión en la lengua escrita*

Lo dicho sobre el contexto de las manifestaciones escritas resume lo fundamental para comprender la importancia que tiene el acceso a este nivel del lenguaje en la competencia idiomática que pueda alcanzar un hablante. Pero conviene reparar en alguna particularidad más de la lengua escrita para completar la exposición. Una característica interesante que contrasta con la lengua hablada es la mayor discreción con que se transmiten los mensajes en la lengua escrita.

El carácter más discreto o más continuo de un sistema comunicativo depende de cómo se relacione el error de las transmisiones con el número de emisiones de sus señales[6]. El error de la emisión de una señal consiste en la diferencia que se da entre la señal emitida y el modelo que repite esa señal, es decir, entre la señal que se emite y la señal del código. El error de la recepción es la diferencia entre la señal emitida y la señal discriminada por el receptor. Estos errores, en mayor o menor medida, se dan siempre en cualquier sistema de comunicación. El sistema tiende a ser discreto cuando el error es estable con respecto al número de transmisiones y tiende a ser continuo cuando el error crece de manera proporcional al número de transmisiones. El que una transmisión se acerque más o menos a un sistema u otro depende fundamentalmente del tipo de semejanzas y diferencias que los sujetos sean capaces de establecer entre las señales que se transmiten. Cuando las semejanzas y diferencias son absolutas, la transmisión se hace discreta y, en principio, el error no aumenta con el número de emisiones, sino que gira en torno a un valor matriz que se mantiene. Cuando las semejanzas y diferencias advertidas en las señales son graduales, el error aumenta con el número de emisiones y el alejamiento del valor matriz se hace cada vez mayor hasta perderse ese valor. En los sistemas discretos reconocemos la señal recibida como la actualización absoluta de una unidad determinada: no diríamos nunca que una señal gráfica es una «a» hasta cierto punto, o que es una «a» pero no mucho. En cambio entre figuras abstractas que no podamos categorizar sí hablaríamos de ciertos grados de semejanza o disimilitud.

---

[6] Véase sobre esto B. Mandelbrot, «Structure formelle des textes et communication», *Word*, X, 1954, págs. 1-27, y lo dicho en E. del Teso Martín, «Cambio semántico, impropiedad y eufemismo», *Verba*, vol. 15, 1988, págs. 183-204.

Imaginemos que dibujamos en un papel una línea ondulada que no represente nada reconocible y damos nuestro papel a una persona que debe tratar de reproducir en otro papel una imagen lo más parecida posible a nuestra línea ondulada. Supongamos que, una vez hecha la reproducción por esta segunda persona, guardamos el dibujo original y damos a una tercera persona el dibujo hecho por la segunda para que intente a su vez reproducirlo. Después, el dibujo de esta tercera persona se le daría a una cuarta para que hiciera lo mismo, y así sucesivamente. El dibujo que hace cada uno se va apartando más cada vez del dibujo original. Imaginemos que, a base de ir deformándose la figura original, el participante número 50 de la serie cree ver en el modelo que se le pide reproducir algo parecido a un '8'. La figura que él haga será un '8' y, a partir de él, los demás participantes de la serie seguirán haciendo la figura del '8'. Hasta el participante número 50 la transmisión del dibujo es continua. Las figuras no son iguales o diferentes en términos absolutos, sino graduales: hay grados de parecido y disimilitud. A partir del participante 50 la transmisión es discreta. A partir de ahí, el dibujo que se ofrezca a los demás será un '8' o no lo será, pero en términos absolutos: ninguna imagen será «en parte» un ocho. Mientras la transmisión es continua, el error de cada mensaje se añade al error de mensajes anteriores, de manera que el error es tanto mayor cuantos más mensajes se hayan transmitido: el error de la transmisión número 23 con respecto al original es mayor que el de la transmisión número 6. A partir de la transmisión número 50, el error en cada mensaje es el mismo que antes. Nadie hace el '8' exactamente igual que su antecesor. Pero se trata ya de un error estable, independiente del número de emisiones. A la altura de la transmisión número 120 tendremos el mismo error con respecto al original que a la altura de la número 55.

El efecto más perceptible en un código de que sus señales se transmitan con más o menos discreción es la estabilización de ese código. Cuanto más discreta sea la transmisión más estable es el código en el grupo social que lo utilice y mayor será la estabilidad con que lo utilice cada individuo. Hay varios factores que justifican la mayor discreción de la transmisión del idioma en la lengua escrita:

- En la lengua escrita se pueden producir muchas descodificaciones para una sola emisión. Un libro, escrito una sola vez por un hablante, puede ser sucesivamente leído por muchos receptores a partir de esa sola emisión. Si la transmisión fuera oral, cada nuevo receptor o grupo de receptores requeriría que se le retransmitiera el

original, haciéndose así más fácil la sucesión de errores. Es interesante recordar este factor por la importancia que tiene en la acumulación de errores el hecho de la reiteración de transmisiones, como vimos.

• Como ya dijimos con otro propósito, las señales gráficas no son evanescentes como las sonoras. Un sonido es una experiencia acústica que dura muy poco tiempo y que sólo podemos fijar y categorizar a base de que se reitere. Una señal gráfica, sin embargo, es permanente y estamos en mejores condiciones para fijar su materialidad. Así repetimos los modelos con más fidelidad y, además, evaluamos con eficacia nuestros errores. Este factor tiene mucha importancia en la tendencia que tienen los hablantes a hacer más exigente su uso idiomático cuando escriben (además de las necesidades comunicativas que estudiamos en el punto anterior). Debemos recordar que las innovaciones (o errores) lingüísticas o cualquier tipo de transgresión de lo que está socializado suponen una audacia a la que los hablantes son reticentes. Sólo son habituales desvíos que el hablante perciba como de poco alcance y, sobre todo, *transitorios*. El transgredir la norma en el uso escrito supone una audacia excesiva para los hablantes, en primer lugar, porque este carácter no evanescente de las señales le permite percibir con claridad la magnitud de su desvío y, en segundo lugar, porque ese mismo carácter no evanescente garantiza que las señales permanecerán escritas y de que no se tratará de una transgresión fugaz y ligada a una situación de habla.

• El factor tiempo no desempeña ningún papel importante en la emisión de un mensaje escrito, como ocurre con el mensaje oral. Cuando leemos algo no podemos percibir el tiempo que tardó el emisor en escribir una frase o un párrafo, por lo que ese tiempo invertido nunca puede ser un factor de anomalía. En la lengua oral hay ciertos patrones de normalidad en la distribución de la señales en el tiempo (sería sorprendente un intervalo de tres minutos entre un artículo y su correspondiente sustantivo) a los que trata de ajustarse el emisor. Esto tiene dos consecuencias:

— Por un lado, los mensajes escritos se codifican de una manera más reflexiva y ordenada, mientras que en los orales, por mor de la adaptación al tempo esperable, abundan más las vacilaciones y las transgresiones (fónicas, gramaticales y léxicas) al código.
— Por otro lado, este factor tiempo unido al hecho del desfase temporal entre la emisión y la recepción en la lengua escrita,

ya considerado antes, hace que los mensajes escritos no suelan llegar al receptor tal como fueron concebidos sobre la marcha por el emisor, sino que lleguen *corregidos*. Los posibles desvíos de la norma del código son evaluados y rectificados antes de que el mensaje llegue al receptor o se conservan intencionadamente con alguna finalidad peculiar. En la lengua hablada es posible rectificar un error, pero sólo haciendo llegar dos mensajes al receptor; no se puede evitar que el interlocutor perciba el erróneo. Además no suele ser necesario corregir el error en un diálogo, porque el contexto suele ser suficiente para que no se perturbe la comunicación.

Este efecto de estabilización del sistema es condición necesaria para que el sistema en cuestión llegue a ser una herramienta ambiciosa de simbolización y comunicación en un sujeto[7]. Es fácil comprobar que las lenguas que no tienen tradición escrita o que, en un momento dado, no tienen una representación escrita que sea familiar para la mayoría de sus hablantes, tienden a dialectalizarse y fragmentarse. La importancia que tiene la tradición escrita en la vida, supervivencia y desarrollo de una lengua la tiene el acceso a la lengua escrita en la fijación y desarrollo idiomático que pueda llegar a alcanzar un hablante. Ningún hablante hereda un idioma rico y flexible. Aunque haya tradiciones lingüísticas ricas, como es el caso de la lengua española, cada hablante debe cultivar en sí mismo esos recursos para que le sirva de algo su entorno lingüístico privilegiado. Los hablantes no alfabetizados o que tengan un acceso deficiente a la lengua escrita tenderán a expresiones inseguras, fácilmente modificables sin conciencia suya, y a construcciones inacabadas y de poca complejidad. Teniendo en cuenta que estas expresiones y sus combinaciones son la representación en la que se estabiliza y se aprehende con un mínimo de claridad nuestro mundo y nuestro conocimiento, el no lograr hacer de su idioma algo más que una herramienta movediza y corruptible puede ser uno de los más graves factores de discriminación e inadaptación de un sujeto.

---

[7] Naturalmente, el carácter estable del que estamos hablando no se opone en ningún sentido al carácter dinámico de los sistemas lingüísticos. El dinamismo de las lenguas se manifiesta en la posibilidad de decir un infinito de cosas a partir de recursos finitos, no al hecho de que esos recursos sean permanentemente inestables en la mente del hablante.

Quienes hayan recibido alguna formación en la llamada lingüística moderna sabrán que todas las escuelas lingüísticas (salvo algunos excesos de la glosemática de consecuencias sólo episódicas) afirman como uno de sus postulados la prioridad de la lengua hablada sobre la lengua escrita. El fundamento de esta prioridad está, por un lado, en el hecho evidente de que el idioma primario es el que se habla y que el que se escribe es sólo una representación suya; y, por otro lado, en la necesidad de excluir de la descripción elementos claramente inexistentes como componentes de la lengua (en el caso del español, haches, distinciones entre «b» y «v», etc.). Pero no debe confundirse esta comprensible prioridad de la lengua hablada con el hecho obvio de que el idioma que se habla y que describen los gramáticos, en un ámbito como el del español, es un conjunto de expresiones variables y vacilantes que buscan realizar un modelo que no es otro que la representación escrita que la mayoría tiene interiorizada. En la lengua hablada son frecuentes los anacolutos y las frases inconclusas que todos percibimos como ejecución apresurada y torpe de lo que, en una ejecución tranquila, escribiríamos. El patrón idiomático que ponen en circulación y a su alrededor las vacilantes manifestaciones orales consiste precisamente en la verbalización de los textos escritos.

1.2.3. *El canal en la lengua escrita*

La tercera de las características peculiares de la lengua escrita que puede ayudar a entender su papel en el desarrollo del idioma es el canal de transmisión que se utiliza en su uso. En la lengua oral utilizamos un canal auditivo, en tanto que en la lengua escrita el canal es visual.

Toda forma de comunicación supone siempre la existencia de una señal que parta de un sistema emisor y alcance un sistema receptor. Una señal es cualquier tipo de hecho físico (masa, energía, onda...) susceptible de ser transmitido a través de un medio. El canal de un circuito de comunicación es precisamente el soporte físico que garantiza la contigüidad entre emisor y receptor y que admite en su masa esas perturbaciones que llamamos señales. Las características del canal determinan en buena medida las características estructurales de los códigos que se pueden utilizar en él y la cantidad de información por unidad de tiempo que es posible obtener.

En nuestra comunicación lingüística se dan las tres fases de todo proceso de comunicación: emisión, transmisión y recepción. El canal de la lengua escrita es distinto del de la lengua oral porque son distintas las señales (en un caso el hecho físico que se propaga son ondas

sonoras y en otro ondas luminosas) y distintas las características del soporte físico de transmisión para uno y otro tipo de señal. Por poner sólo un ejemplo, recordemos que las ondas sonoras son esféricas (en condiciones normales), esto es, se transmiten en todas las direcciones, mientras que las ondas luminosas se transmiten en línea recta. Esto hace que la comunicación oral pueda tener éxito con cierta independencia de la posición espacial que ocupe el emisor con respecto al receptor, mientras que en la comunicación escrita, y cualquier otra que use un sistema visual, el gesto o configuración del emisor debe estar en línea recta con el órgano receptor del interlocutor (la vista) o la señal no llegará a su destino. Esto puede ser el condicionante de que todas las comunidades humanas elijan un sistema sonoro y no mímico como forma básica de comunicación.

Pero lo que interesa destacar aquí es de qué manera las señales visuales que conforman la escritura actúan sobre el sistema receptor y de qué manera condicionan un procesamiento diferente de la información.

En la recepción de un signo o una sucesión de signos existen cuatro fases, que conviene recordar someramente. La recepción empieza por la *estimulación,* que es la perturbación que acusa un órgano sensible por la acción de la señal; esta perturbación es en lo que consiste la captación sensorial del signo. La recepción continúa con la *memoria sensorial,* que corresponde al tiempo que dura la reacción del órgano estimulado cuando ya no está actuando el estímulo. La sensación que nos provoca que alguien nos apriete un brazo dura unos segundos después de que hayan dejado de apretarnos y, de la misma manera (aunque en lapsos de tiempo mucho más pequeños) dura la impresión visual en la retina o la sensación de sonoridad en el oído después de desaparecida la imagen y la onda sonora respectivamente. Los datos sensoriales de un signo duran en nuestro organismo, por tanto, el tiempo que dura la estimulación más el tiempo que dura la memoria sensorial de esa estimulación. Una vez desaparecida la impresión sensible de la señal, la retenemos en nuestro recuerdo durante un cierto lapso de tiempo. Esta nueva fase de la recepción es la llamada *memoria a corto plazo.* En la memoria a corto plazo retenemos informaciones recientes en el tiempo y desconectadas entre sí, como unidades informativas separadas. Se calcula que el número máximo de unidades así almacenadas no puede pasar de siete. La experiencia previa que tenemos del mundo va a hacer que ciertas sucesiones de estímulos sensibles nos resulten familiares y que las reco-

nozcamos rápidamente como manifestaciones de modelos conocidos. Estos patrones previos que interactúan con los estímulos recientes pertenecen a la *memoria a largo plazo*. Esta es la memoria en la que tenemos información más o menos permanente y, lo que es más importante, *estructurada*. Nuestra memoria a largo plazo constituye un conocimiento coherente del mundo en el que se pueden basar predicciones y en función del cual, por tanto, ciertas cosas que se experimentan eran previsibles y se integran en un conjunto donde admiten interpretación. La recepción de una señal de un código concluye con esta interacción entre el dato sensible de la señal y la información almacenada en la memoria a largo plazo. Aquí es donde una sucesión de datos se *interpreta* y donde se reduce la información al reducirse la sucesión de datos a la manifestación de un solo patrón.

Esta reducción de la información es clave para poder procesar secuencias y textos de cierta longitud. Cualquiera puede comprobar la dificultad que supone recordar una sucesión de diez letras que se nos recite una sola vez y lo sencillo que resulta recordar una sucesión semejante si las diez letras en cuestión forman una palabra. El hecho de que podamos asociar conjuntamente a todas esas letras con una interpretación única hace que no las procesemos como diez unidades sino como un solo patrón. A otra escala ocurre algo semejante con las combinaciones de palabras. La estructura gramatical que somos capaces de reconocer en esas combinaciones reduce también la información procesada de hecho. Y, ya en el extremo, sería imposible leer una novela si no fuéramos capaces de reducir la información contenida en cada una de las proposiciones que la contienen, haciendo bloques amplios con ellas.

Es fácil darse cuenta de una diferencia importante entre la lengua escrita y la lengua oral. Como ya dijimos con varios propósitos, las señales de la lengua oral son evanescentes. Las alteraciones en la presión del aire que constituyen las ondas sonoras se propagan y, según se propagan, van reduciendo su intensidad y desaparecen rápidamente como forma de energía. En cada uno de los puntos en que una onda sonora aún conserva una intensidad suficiente como para estimular el oído humano dura muy poco tiempo. Pensemos en la dimensión de la unidad de superficie que contenga a nuestros dos pabellones auditivos, recordemos que la velocidad del sonido es de 340 metros por segundo (con el aire a 15 grados) y tengamos en cuenta que la perturbación del aire que llamamos onda sonora sólo se

mantiene si permanece la vibración en la fuente que la originó (que no es el caso en la comunicación oral); comprenderemos que la estimulación sonora de cada señal acústica dura muy poco tiempo. La memoria sensorial apenas alarga la sensación acústica unos pocos milisegundos. Por tanto, la información sensible, es decir, la materialidad de los signos, está a disposición del receptor muy poco tiempo y pasa rápidamente a la memoria a corto plazo. Cuando interpretamos mensajes orales casi siempre estamos descodificando recuerdos recientes.

En el caso de la lengua escrita, las señales no consisten en una perturbación que sólo se pueda mantener a base de reemitir la señal. Como las letras, a diferencia del sonido, no desaparecen al leerlas, la información sensible está a disposición del receptor todo el tiempo que necesite, por lo que las limitaciones memorísticas del sujeto suponen una restricción menos importante en el procesamiento de la información.

La importancia de este factor se comprenderá si tenemos en cuenta un hecho comunicativo elemental. Cuando se nos transmite una sucesión de signos, el tiempo de proceso del significado no puede ser mucho mayor que el tiempo que dure la información sensible del significante. En una oración de quince palabras, no puede ocurrir que la aprehensión del significado del tercer signo esté sin consumar cuando el hablante está ya pronunciado el signo catorce. Teniendo en cuenta que en la lengua oral esta información sensible dura muy poco tiempo, la información semántica de cada palabra (más exactamente de cada monema) no puede ser muy compleja. Esto sucede con todas las lenguas. Si utilizamos un sistema gráfico, no crea ningún problema de recepción y comprensión el hecho de que un significado conceptualmente muy complejo se asocie con una imagen muy simple. De hecho, los lenguajes que tienen signos con esas características (lenguajes matemáticos y lógicos o representaciones algebraicas de cualquier tipo) son inevitablemente gráficos. No podríamos reproducir oralmente sus expresiones sin perder un alto porcentaje de eficacia.

> No pudimos contrastar la suposición que sigue con especialistas que puedan confirmar su grado de generalidad, pero podemos conjeturar que los estudiantes invidentes probablemente encontrarán problemas especialmente difíciles de resolver en el estudio de las matemáticas o, en general, de las ciencias formales y quizá de los lenguajes de programación. En este tipo de materias la estabilidad de la información visual no puede ser sustituida con éxito por información acús-

tica. Las señales táctiles son también estables y no evanescentes como las visuales, pero la información sensible que tiene el receptor en cada momento es mucho más baja de lo que sería la visual. El carácter global con que se puede percibir visualmente un diagrama o una fórmula no se puede mantener mediante impresiones táctiles, por lo que el procesamiento de este tipo de señales conllevará siempre un esfuerzo añadido.

La lengua escrita, como representación gráfica del idioma oral que es, no posee un vocabulario básico ni una gramática distinta de la lengua hablada. Pero conviene tener presente el hecho siguiente. Un código es compatible con las características de un canal determinado cuando es capaz de generar todas las secuencias necesarias para la comunicación de manera que sean interpretables con un error tolerable a través de ese canal. Pero esto no quiere decir que todas las secuencias que es capaz de generar sean adecuadas para las condiciones del canal. Es evidente que en español se pueden formar muchas más secuencias gramatical y semánticamente correctas de las que es posible interpretar. Es conocida la afirmación de Chomsky de que no existe la oración más larga de una lengua y que, por extensa que sea una oración, siempre es posible extenderla un poco más sin que deje de ser gramaticalmente correcta.

Sin entrar en un análisis demasiado fino, podemos admitir que el vocabulario y gramática (el idioma) que utilizamos en la lengua escrita son los mismos que los de la lengua hablada. Pero lo que varía es la disponibilidad real de los recursos idiomáticos en uno y otro caso. El número de oraciones correctas que además son interpretables es mucho mayor en la lengua escrita que en la lengua oral. Aunque los recursos idiomáticos sean los mismos, en la lengua oral una construcción de cierta complejidad a partir de tales recursos en seguida se convierte en un producto inmanejable. Los recursos básicos son los mismos, pero la gramática y la semántica efectivamente utilizada en la lengua escrita es más compleja y variada porque el canal tolera más información ligada a experiencias sensibles más simples. La complejidad de la que hablamos no sólo se refiere al plano oracional, sino también, y esto interesa subrayarlo para este trabajo, al plano textual. Una novela contemporánea no puede concebirse ni manejarse más que por escrito. Una buena parte de los recursos estilísticos manejados en la lírica y una buena parte de las estructuras narrativas de los textos en prosa alcanzan las características que alcanzan gracias a que

se transmiten por un canal que permite que se procese una información más compleja y un uso más generoso de recursos simbólicos.

Todo esto hace patente una vez más la importancia que tiene en la formación instrumental básica de un estudiante el acceso a la lengua escrita. Las manifestaciones más complejas y las operaciones simbólicas más ambiciosas que se hacen con su idioma le llegarán por escrito y el uso más competente que él llegue a hacer de su lengua lo hará también por escrito. Lo máximo que llegue a hacer con la lengua escrita, como emisor y como receptor, será lo máximo que llegue a hacer con su idioma.

1.3. La descripción de la lengua materna y su aprendizaje

1.3.1. *Contenidos descriptivos del idioma*

Para alcanzar este objetivo básico, y en conformidad con lo que es la práctica y la experiencia de la mayoría de los profesores, la enseñanza de la lengua materna ha de combinar la transmisión descriptiva de contenidos con el adiestramiento, entrenamiento o ejercitación de las habilidades idiomáticas. En todas las programaciones están previstos ejercicios variados directamente destinados a que el alumno conozca, por ejemplo, los detalles del español normativo y se perfeccione en determinadas técnicas. Además de estos adiestramientos, las programaciones incluyen contenidos descriptivos de la lengua que se estudia. Estos contenidos descriptivos podemos clasificarlos en dos grupos.

a) Descripción del idioma en sus variedades

Se suele incluir como parte del conocimiento básico del idioma materno una serie de informaciones externas a los mecanismos puramente funcionales y comunicativos de ese idioma y que no tienen, en principio, incidencia en la destreza que el estudiante pueda tener en el uso de su lengua. Nos referimos a las noticias referentes a su extensión, variedades espaciales y dialectales, sus registros internos, etc. Es la especie de reportaje del idioma que se hace en los temas de dialectología y en los destinados a describir someramente las características del nivel científico, jurídico, jergas y otros registros.

b) Descripción de las estructuras lingüísticas

El saber que tengamos de las variedades espaciales y sociales del idioma materno no es el que permite que nos entendamos cada vez que hablamos o se nos habla. En cada momento, la comunicación es posible por el conocimiento que los dos interlocutores tienen de un sistema lingüístico, el que se esté utilizando en el momento de que se trate. La descripción del idioma que se ofrezca a los estudiantes debe ser sobre todo la del sistema lingüístico oficial, aunque se les dé la información de que existen otros.

Un sistema lingüístico consta de tres módulos básicos que deben estar presentes y estructurados en los temarios de enseñanza media: son el componente fonológico, el gramatical y el semántico. Estas son las tres cosas que hay que conocer para entender y emitir los mensajes de una lengua: la forma de organizar el material sonoro de sus emisiones (fonología); la forma que tienen los signos de esa lengua de coaparecer y fundirse en unidades superiores en sus mensajes (gramática); y la manera en que la realidad que se quiere comunicar se objetiva en esos mensajes por el valor referencial que tienen los signos componentes a resultas de su valor inherente y del que adquieren por su fusión gramatical (semántica).

1.3.1.1. Fonología

La descripción del sistema fonológico de la lengua plantea pocos problemas de concepción para la enseñanza. Por un lado, es un aspecto muy parcial para la comprensión y generación de textos en la lengua materna, por lo que siempre tendrá un representación pequeña en los temarios. Y, por otro lado, el adiestramiento que tienen los sujetos en la escritura alfabética casi abarca ya por sí solo el nivel de análisis y capacidad de segmentación que el estudio de este sistema debería procurar. Por lo demás, es la parte de la descripción lingüística que mejor se deja exponer en clasificaciones y taxonomías, por lo que los problemas referentes a las estrategias de exposición son pequeños.

1.3.1.2. Gramática

La gramática en sentido amplio (partes del discurso y sus paradigmas morfemáticos, relaciones sintácticas, etc.) parece el verdadero núcleo de la descripción idiomática. Consciente o inconscientemente, muchos profesionales de la enseñanza del español reducen la lingüística a este componente. Tal vez tenga que ver con esta reducción la baja formación que normalmente tienen en semántica los profesores de lengua y literatura: tanto en la enseñanza media como en la universitaria es un hecho que la semántica no forma parte del bagaje mínimo que se le supone a un lingüista o un filólogo. La formación del profesorado de lengua y literatura suele ser amplia y profunda en lo que se refiere a la gramática, mientras que los conocimientos de semántica se han considerado siempre como propios de una formación más especfica y especializada. Por esta razón, los contenidos descriptivos que incluyen los temarios de lengua española y los cursos de reciclaje y actualización para profesores se ocupan fundamentalmente de cuestiones gramaticales. Con frecuencia los enseñantes identifican su perfeccionamiento científico con un estudio más detallado de la gramática del español para después comprobar el dudoso interés formativo que tiene para sus alumnos el resultado de sus esfuerzos.

La gramática descriptiva (no sólo la normativa que se explica en las actividades de adiestramiento) debe, en cualquier caso, mantenerse como un componente básico del aprendizaje idiomático al menos por tres razones:

— La gramática proporciona un lenguaje con el que el profesor puede referirse al idioma en sus razonamientos y en sus prácticas. Resultaría sumamente complicada cualquier práctica en la que no pudiéramos utilizar palabras como «artículo», «preposición», «nombre»... Esto puede parecer trivial porque es parte de nuestra formación desde niveles muy elementales de enseñanza, pero existen países (pocos) altamente desarrollados donde se abandonó la gramática de la lengua materna en la enseñanza media, con consecuencias negativas que merecen ser tenidas en cuenta.
— Cualquier actividad más o menos reflexiva sobre el idioma supone una cierta actitud de análisis y una cierta capacidad de segmentación de sus secuencias. No es esto una particulari-

dad de las asignaturas de lenguaje. Un profesor de ciencias puede distinguir unos árboles de otros por ciertas particularidades de las ramas o de las hojas, componentes ambas del árbol como un todo. Es necesario que las piezas de las que habla el profesor (ramas y hojas) sean percibidas por los alumnos como partes evidentes del todo en el que aparecen (el árbol) y se sientan resultado de una desmembración natural del árbol, hecha por sus junturas naturales. Todos los hablantes alfabetizados de un idioma tienen ya una cierta experiencia en la segmentación del discurso lingüístico. Al ejercitarnos en la lectura y escritura, nos acostumbramos a despiezar las secuencias en palabras y frases, precisamente por los hábitos que nos imponen las normas de la escritura (espacios en blanco que median entre las palabras, signos de puntuación, etc.). Pero, naturalmente, esto no es suficiente. Puede ser que el profesor, ante una secuencia como *no sabía lo que pretendía,* necesite incluir en sus razonamientos el hecho de que el segmento *lo que pretendía* es, desde el punto de vista referencial, un individuo lógico y uno de los argumentos de 'saber'; y que el segmento *que* alude a otro individuo, que hace de argumento de 'pretender'. Pero es básico que el alumno perciba con claridad que la secuencia *lo que pretendía* es un conjunto de signos que funcionan unitariamente en un bloque superior y que, por tanto, es una parte natural de la secuencia completa (como antes se veía la evidencia de que las ramas son una parte natural del árbol); y tiene que ver con claridad que la referencia del relativo forma parte de la estructura argumental del verbo subordinado. Sólo un buen adiestramiento en el análisis sintáctico y la reflexión gramatical permitirá que el profesor pueda razonar sobre los componentes de las secuencias lingüísticas con la seguridad de que la segmentación en la que se desgajan esos componentes es percibida y comprendida por quien recibe las explicaciones.

— Desde un punto de vista más general, no hay ninguna otra materia que adiestre con la misma profundidad en el análisis de totalidades estructuradas en componentes jerárquicamente organizados y en la comprensión de las relaciones de dependencias que se pueden establecer entre elementos que se aglutinan en un todo.

1.3.1.3. Semántica y pragmática

1.3.1.3.1. Cuestiones generales

Como se apuntó antes, creemos que la semántica es el componente más ausente de los contenidos descriptivos que configuran los programas de enseñanza media o, al menos, el que tiene una presencia más endeble desde el punto de vista metodológico. La semántica es el módulo de la lingüística en que se estudian los recursos léxicos disponibles en un sistema y, sobre todo, es la disciplina en la que se estudia de qué manera las secuencias lingüísticas se refieren al mundo comunicable. Esto quiere decir que es aquí donde la lingüística estudia la estrategia de los hablantes para organizar su información en secuencias lingüísticas y los mecanismos de descodificación e inferencia que utilizan los receptores para actualizar la información explicitada en esas secuencias y para obtener la información no dicha. A su vez, aquí es donde se distinguen varias categorías de información implícita (por ejemplo, las implicaciones semánticas, las presuposiciones semánticas y las presuposiciones pragmáticas), que conviene detallar porque, según sean de uno u otro tipo, tienen una incidencia distinta en la estructuración del discurso.

Una incorporación metodológicamente coherente y ordenada de la semántica a los contenidos de la lengua en la enseñanza media es sumamente deseable por motivos como los siguientes:

- Es el campo del análisis lingüístico más cercano a las intuiciones más básicas que un hablante tiene de su actividad lingüística. Los inventarios fonológicos y las estructuras gramaticales son herramientas que el hablante aprende y sobre las que no puede intervenir, aun cuando las gramaticales garanticen un número potencialmente infinito de usos diferenciados. Al ser materiales aprendidos y heredados, constituyen en conjunto una serie de habilidades de las que el hablante se sirve casi inconscientemente. Cuando a un estudiante se le informa de las estructuras gramaticales que utiliza como hablante en su lengua materna y de los materiales fonológicos de que se sirve, la manera en que recibe esa información se acerca hasta cierto punto (sin ser lo mismo, naturalmente) a la manera en que recibe la información que se le da sobre la manera en que respira o late su corazón. Sin embargo, cuando se le explica en qué consiste un contexto muy explícito o muy poco explícito y cómo se adaptan los mensajes a esa circunstancia, o cómo se infieren contenidos no expresados sólo por

la estrategia que le suponemos a nuestro emisor, o cómo se relacionan las palabras con su significado y cómo aprovechamos esas relaciones en la estructuración de nuestros decursos, estamos provocando una reflexión muy cercana a operaciones de las que el hablante tiene un alto grado de conciencia.

• La semántica es el campo en el que el análisis del lenguaje se prolonga con naturalidad en el análisis de otros medios de comunicación no lingüísticos. En definitiva, donde se encuentran todos los sistemas de comunicación es precisamente en el mundo que comunican y en las estrategias por las que descifra lo dicho y se reconoce y recupera lo no dicho.

• Hasta que no se llega a la semántica, la lingüística no se puede enfrentar directamente al texto. Mientras el análisis es gramatical, es poca la diferencia que hay entre un texto de ocho frases y ocho frases sueltas sin relación entre sí. Además, los análisis fonológico y gramatical tienen siempre la finalidad de reducir cada texto al conjunto limitado de recursos fonológicos y estructuras sintácticas que tiene cada idioma. Un análisis sintáctico, por ejemplo, buscará ver en el texto que se considere la repetición de algunos de los moldes formales estudiados en la gramática. Analizar sintácticamente un texto es introducir la masa de ese texto en alguno de los moldes formales (muy limitados en número, por definición) previstos por la gramática. Por eso decimos que la lingüística no busca el texto en estos niveles de análisis. Como veremos, una serie de secuencias idiomáticas serán siempre textos distintos si se emiten o interpretan en circunstancias diversas, con contextos variados y con interlocutores diferentes. La comprensión de la textualidad no sólo consiste en la comprensión de la unidad orgánica de una serie más o menos larga de enunciados, sino también en la comprensión de la individualización y carácter único que tiene la información adherida a esas emisiones en el contexto en que se produjeron y con los protagonistas que intervinieron. En definitiva, la naturaleza del texto no puede comprenderse únicamente desde el punto de vista lingüístico y gramatical, como una unidad superior en la que se integran unidades gramaticales más simples, porque ante todo el texto es, según analizaremos más adelante, la unidad de interacción comunicativa y, como tal, presenta una organización específica en la que no intervienen las reglas de la gramática, sino de manera indirecta.

La semántica, al no considerar agotado su análisis hasta no hacer decir a las palabras y secuencias lo que dicen en el entorno en que se

dicen, no sólo hace una exploración de los recursos idiomáticos utilizados en las secuencias (en este caso, recursos léxicos), sino que hace desembocar el análisis puramente lingüístico en la antesala del análisis textual, que implica atención a los contenidos cognoscitivos y sociales que se manejan.

• El análisis semántico no es, en sí mismo, un análisis del texto, pero sí constituye en muchos casos un ejercicio de fundamentos del análisis textual. Un ejercicio de fundamentos consiste en el adiestramiento y adquisición de técnicas que no son de aplicación directa para una determinada actividad, pero que son constituyentes básicos de las operaciones necesarias para el desarrollo y cumplimiento de esa actividad. Es posible que muchos podamos recordar todavía aquellos muelles que tuvimos que aprender a reproducir en los primeros cuadernos de caligafría con los que se nos enseñaba a escribir. Ciertamente, los muelles no eran letras y la habilidad de poder reproducirlos no era de aplicación inmediata directa para escribir; pero se suponía que esa habilidad había que ejercerla para poder reproducir las letras y se nos adiestraba en tal habilidad por separado, al margen de las letras y el alfabeto. Eso es un ejercicio de fundamentos. La semántica no enseña por sí sola estilística ni análisis del texto, en sentido amplio. Pero cuando se aprende en qué consiste la normalidad semántica y pragmática de un mensaje y se sabe razonar sobre los factores que hacen que un mensaje sea intrínsecamente anómalo o inadecuado para tal o cual situación, se tienen ya en bruto los materiales para entender el uso estético del lenguaje o el porqué del efecto humorístico de una expresión. Teniendo una mínima base de pragmática y conociendo las relaciones semánticas que se dan entre las palabras, tenemos también ya elementos para razonar las recurrencias que hacen que un texto sea siempre uno y unitario y para entender cómo se dibuja el tema de un texto y sus desviaciones.

En suma, da la sensación de que la semántica es la disciplina en que debe haber una evolución más acusada porque parece que es el módulo de descripción lingüística en que se está más lejos de la consecución de los objetivos deseables.

1.3.1.3.2. Los dominios de la semántica y la pragmática

Hasta aquí hablamos de la semántica y la pragmática como si el terreno y métodos de una y otra fueran el mismo. Lo hicimos así por-

que el análisis semántico y el pragmático son lo suficientemente contiguos y complementarios entre sí como para que se les pueda imaginar como un nivel de análisis peculiar frente a los niveles gramatical y fonológico. A efectos didácticos, no es interesante disociar la semántica de la pragmática de los mensajes lingüísticos con la claridad con que se disocia la semántica de la gramática, por ejemplo. El análisis semántico y el pragmático cumplen conjuntamente el gran objetivo de comprender las condiciones de interpretabilidad y de adecuación de los mensajes lingüísticos al contexto y a los interlocutores, pues es en virtud de esas condiciones como los mensajes dicen exactamente lo que dicen para interlocutores apropiados en el contexto en que se emiten. Podemos, en cualquier caso, señalar algunas diferencias entre una y otra disciplina, que puedan servir para situarlas mejor. No debe tomarse la síntesis que sigue como una presentación formal de las dos disciplinas, sino sólo como una ambientación que permita ir vislumbrando los contornos del campo en el que se situará el presente trabajo.

La semántica debe establecer las condiciones de interpretación de los mensajes lingüísticos. Esto significa que debe explicar la manera en que estos se refieren al mundo, o lo que es lo mismo, debe establecer sus condiciones de verdad. Para ello, se propone tareas como las siguientes:

— Establecimiento de los tipos semánticos básicos. Una secuencia lingüística puede hacer referencia a un individuo, a una propiedad (o criterio de agrupación de individuos) o a algún hecho del mundo (es decir, a un proceso o a un estado de cosas). La definición y caracterización de cada una de estas categorías será una de sus primeras tareas.
— Principios y procedimientos del análisis componencial. Aquí es donde se analizan los componentes léxicos de las palabras, donde se fija su estructura semántica y donde se representa formalmente su significado.
— Establecimiento de las relaciones semánticas. La práctica del análisis componencial proporciona los datos necesarios para establecer las relaciones semánticas que estructuran el vocabulario (sinonimia, antonimia, hiperonimia...).
— Estudio de las condiciones de interpretación y de las condiciones de anomalía semántica de los mensajes lingüísticos. Todo mensaje se entiende referido a un cierto mundo posible

o estado de cosas en el marco del cual dice algo y toma sus posibilidades veritativas. La semántica busca establecer las posibilidades interpretativas de las secuencias complejas en función de los significados más simples de las piezas que las componen y en función del mundo posible sobre el que enuncia alguna verdad. Naturalmente, esto supone también el establecimiento de las condiciones de la anomalía semántica, es decir, de las condiciones que imposibilitan a un mensaje gramaticalmente bien formado poder decir nada en ningún mundo posible.

Las diferencias entre el modo en que la semántica y la pragmática consideran los enunciados lingüísticos parten de la relevancia con que una y otra disciplina consideran el contexto de enunciación y los conocimientos, creencias y expectativas de los interlocutores. Ante una secuencia como *los elefantes no tienen plumas,* la semántica se interesa por cómo se relaciona con el mundo del que se habla, mientras que la pragmática se interesa por cómo se relaciona con el estado de conocimientos de los interlocutores. La semántica no encontrará nada anómalo en esa oración puesto que se pueden describir sus condiciones veritativas y sus posibilidades interpretativas y no encierra contradicción ni tautología alguna. La pragmática puede describir la emisión de esa oración como un acto de habla fallido en un buen número de contextos. La expresión citada tiene una forma que la asimila a la aseveración y este es un acto de habla que sólo tiene éxito si se cumple entre otras la condición de que no sea evidente para el hablante o para el oyente que este segundo conoce ya la información contenida en el enunciado que se asevera. Que los elefantes no tienen plumas es algo conocido por cualquier hablante y en una conversación normal es obvio para los dos interlocutores que el otro conoce esta circunstancia y, por tanto, el enunciado citado sería un acto de habla anómalo que produciría extrañeza.

La pragmática estudia los mensajes lingüísticos como *actos* que se realizan con el lenguaje. Su punto de vista primordial no es lo que dicen los enunciados, sino lo que *hace* el emisor al emitirlos. La pragmática busca caracterizar y clasificar los actos de habla, las condiciones de éxito convencionalmente asociadas a sus resultados y los efectos que introduce en la situación de enunciación, específicamente las reacciones o respuestas convencionalmente asociadas a dichos actos.

A la pragmática le conciernen también las reglas que rigen los as-

pectos de la interpretación de los mensajes que no resultan del conocimiento del significado de las palabras ni de la combinatoria semántica que se pueda dar entre ellas, sino del conocimiento que se tiene de la estrategia del emisor. Cuando un hablante dice *algunos asistentes se fueron de la sala,* el receptor asume que no se fueron todos, a pesar de que el emisor no habría mentido si el caso fuera que se habían ido todos. El hecho de que todos se hubieran ido se excluye como posible interpretación, no por lo que semánticamente dice la oración, sino porque esa oración emitida para referirse al hecho de que todos se hubieran ido supondría un extraño ejercicio lingüístico por parte del emisor. El receptor supone que el emisor quiere hacerse entender y que colabora con él para que la comprensión sea posible, por lo que descarta cualquier interpretación que implique una inusual falta de colaboración. Las llamadas máximas de conversación son, por tanto, otro bloque temático de la pragmática que será de suma importancia para el desarrollo de este trabajo.

1.3.1.4. Descripción y uso

Sobre la relación entre la descripción lingüística y el nivel de uso, a cualquier enseñante se le plantean dos cuestiones obvias. La primera cuestión es de qué manera la formación que un enseñante adquiera en estos tres módulos descriptivos (fonología, gramática y semántica) le proporciona herramientas para intervenir en el nivel idiomático de sus alumnos y conseguir que su expresión y comprensión lingüística mejore. La segunda cuestión es hasta qué punto incluir contenidos de fonología, gramática y semántica en un programa y formar a los estudiantes en esas materias hace que mejore su nivel idiomático. La primera cuestión afecta al interés de que estos contenidos formen parte del currículo del profesor y la segunda al interés de que deban formar parte del currículo de los estudiantes.

La formación idiomática de los estudiantes desemboca en el manejo activo y pasivo de unidades lingüísticas completas, es decir de textos. El nivel que alcancen en el comentario de textos, por un lado, y en la capacidad de redacción y expresión escrita, por otro, será lo que determine el nivel de éxito o fracaso de su formación lingüística. Profesores y alumnos deben disponer de herramientas precisas para el adiestramiento en las habilidades de redacción y comprensión de

textos. Es aquí donde se justifican los contenidos descriptivos por razones más interesantes que el mero incremento de la cultura general. La formación científica del profesor tiene que estar orientada a conocer en profundidad el funcionamiento práctico, en su utilización diaria, del material lingüístico y así poder intervenir con sus sugerencias, correcciones y propuestas de actuación sobre los comentarios y redacciones de sus alumnos de manera eficaz. Por su parte, el nivel de reflexión lingüística que alcancen los estudiantes al asimilar los contenidos les facilitará la tarea de volver sobre sus propios ejercicios, reconocer sus deficiencias, interpretar las indicaciones del profesor y alcanzar un aprendizaje que mejore sus futuras producciones lingüísticas, tanto las espontáneas como las académicas.

Parece, por tanto, algo simple la pregunta de si realmente conocer las funciones sintácticas o lo que es la relación de antonimia sirve o no para que un alumno se exprese mejor. La pregunta es simple porque ignora varias fases intermedias entre el estudio de la fonología, la gramática y la semántica de una lengua y el uso real de esa lengua. La asimilación de los contenidos descriptivos es necesaria porque de ella depende un conocimiento suficiente de la herramienta lingüística, del que a su vez va a depender, por un lado, el nivel de intervención del profesor sobre la producción idiomática de los alumnos, y, por otro lado, el nivel de comprensión de los alumnos sobre sus propios productos lingüísticos y, por tanto, su capacidad para hacer progresar a partir de la práctica y las observaciones del profesor sobre esa práctica. Sería como preguntarnos si el conocimiento de las partes de un fusil va a mejorar nuestra puntería. El conocimiento del instrumento simplemente va a hacer más fáciles y ambiciosas las prácticas que sí mejorarán la puntería.

1.3.2. *El comentario de textos*

La elaboración de un comentario de textos no es más que la explicitación reflexiva de la lectura del texto que se comenta. Comentar un texto es, básicamente, resumirlo y explicarlo (esto es, implicarse en él), que es lo mismo que hacemos cuando lo leemos. Desde el momento en que el comentario supone el esfuerzo de reflexionar y hacer explícita esa actividad de la lectura, la práctica del comentario es la práctica en la lectura. Como además el comentario de textos es un ejercicio académico que se debe expresar por escrito, es también

práctica del uso activo de la lengua escrita. Conviene reparar en que no es una práctica útil para la lengua escrita en el mismo sentido en que lo es cualquier otro trabajo escrito que se mande a un estudiante en cualquier otra materia. El producto que se le pide a un estudiante en un ejercicio de comentario (simplemente un texto) es del mismo tipo que aquello que se estudia (precisamente un texto). Los principios de coherencia entre partes que se les manda analizar en un texto son los mismos que deben ser guardados en su comentario escrito. Por eso el comentario de textos es el ejercicio en el que se ejercita de manera más integral el dominio que el estudiante tiene de su idioma y, al ser un ejercicio en el que se vuelcan todos los contenidos descriptivos lingüísticos que se están estudiando en el mismo programa, es la actividad en la que efectivamente las descripciones gramaticales o de otro tipo acaban incidiendo en el nivel idiomático de los estudiantes.

El aprendizaje lingüístico y el dominio de una lengua no es un tipo de conocimiento que se adquiera por la asimilación de ciertas informaciones empíricas o formales. Expresarse y entender las expresiones de los otros con cierta corrección y claridad es el resultado de haber hecho propios ciertos recursos, de haber adquirido una destreza a base de repetir ciertos ejercicios. Es lo mismo que ocurre con la forma física. El adiestramiento, como en educación física, ha de consistir en ejercicios que fuercen la actividad en la que se quiere progresar más de lo que normalmente exige la vida práctica. Nuestra vida normal no nos suele obligar a leer y escribir con la profundidad que se busca en un comentario de textos, como tampoco nos exige tener que correr unos cuantos kilómetros sin parar o cosas semejantes. Sólo ejercitándonos en esas situaciones ficticias adquiriremos los recursos necesarios para realizar las tareas de la vida normal de forma eficaz y satisfactoria.

En este trabajo no entraremos, más que de manera accidental, en lo que antes llamamos ejercicios de fundamentos. Analizaremos directamente el tipo de unidad que se trata de comprender y producir con éxito, el texto (escrito), y las actividades básicas de resumen (comprensión básica) y explicación (análisis e implicación del sujeto) que constituyen el comentario de texto. Reflexiones como las que constituyen el cuerpo de este trabajo resultan convenientes, no sólo para una mejor comprensión de lo que son los textos, la lectura y la escritura, sino sobre todo para que vayan tomando cuerpo las herramientas conceptuales necesarias para que el profesor de lengua materna pueda

avanzar en la solución de dos problemas fundamentales, que creemos constituyen el principal reto y la principal deficiencia de la enseñanza del comentario de textos en todos los niveles:

— Los profesores son capaces normalmente de acotar técnicamente y, por tanto, de transmitir y enseñar, los errores lingüísticos de los alumnos que tienen que ver con la ortografía, la gramática o el léxico. Un profesor advierte sin dificultad una falta de ortografía, una discordancia considerada incorrecta, un uso impropio de una palabra o el uso de una palabra no autorizada. En el plano puramente estilístico el repertorio de intervención de los profesores suele ser más limitado. Pueden dar algunos consejos, como evitar la reiteración de la misma palabra en poco espacio, rehuir redundancias innecesarias, eludir el uso de clichés y palabras baúl, etc. Pero sus recursos suelen ser claramente insuficientes para analizar y transmitir los errores y carencias relativos a la organización global del contenido informativo del texto. Llegados a este nivel, las observaciones de los profesores suelen volverse más imprecisas e intuitivas («no está bien estructurado», «no se ve con claridad tal o cual idea», «no es concluyente»...). Las impresiones sobre la construcción de los textos suelen ser globales y los componentes responsables de la corrección textual de un conjunto de oraciones no se dejan analizar fácilmente como conjuntos de factores discretos que permitan especificar en qué consiste el problema de una redacción, en qué punto empieza y qué lo mantiene[8].

— Es habitual que el profesor sea perfectamente capaz de realizar él mismo un comentario de texto y de explicar con eficacia el comentario realizado. Pero suele haber grandes dificultades para lograr que los comentarios explicados en clase tengan valor metodológico. La resolución de una tarea sirve como modelo metodológico, transmite método, cuando pone de manifiesto la manera de resolver otra semejante. El comentario de problemas en matemáticas suele tener un fuerte valor metodológico, porque normalmente se resuelve de manera que resulta un modelo de resolución de problemas similares.

---

[8] Véase sobre esto el comentario de M. Charolles, «Introduction aux problèmes de la coherence des textes», *Langue française,* 38, 1978, págs. 7-41.

Lo mismo ocurre con el comentario y análisis sintáctico. Es bastante probable que con la práctica del análisis sintáctico se adquieran modos recurrentes de abordar esa misma tarea con oraciones variadas. Pero en los comentarios de textos, del tipo que sean, el éxito de la transmisión de método es menos habitual. En ocasiones se facilitan esquemas en que se trata de sintetizar las subtareas que deben ser resueltas para un comentario, pero suelen dar lugar a comentarios encorsetados, rígidos, que parecen más respuestas a cuestionarios que textos con personalidad propia. El método debe ser modular y basado en un análisis correcto de lo que es la propia coherencia textual. No se trata de buscar esquemas que deban proyectarse sobre cualquier texto, sino de reconocer en los textos una estructura básica que sirva de modelo para organizar nuestra información sobre cualquier tema y hacerla accesible a los demás.

CAPÍTULO II

Elementos lingüísticos del análisis textual

Para hablar un idioma es necesario dominar su gramática, conocer sus recursos léxicos, y poder expresar esos recursos gramaticales y léxicos mediante su sistema fonológico debidamente realizado. Pero los productos resultantes de cada manifestación idiomática no son sólo secuencias fonológicamente aceptables, gramaticalmente bien formadas y semánticamente eficaces. Los «objetos» idiomáticos de los que tenemos una experiencia más inmediata son los *textos*. Cualquier otro tipo de unidad lingüística que queramos postular como objeto de análisis tendrá cierto grado de abstracción con la consiguiente supresión de detalles. El objetivo de lograr que un individuo alcance un nivel elevado de capacidad idiomática equivale a intentar lograr que domine los textos en que ese idioma se manifiesta. Una alta capacidad de procesamiento de textos escritos y una alta eficacia en la redacción de textos escritos es la cualidad que busca alcanzar la enseñanza de la lengua materna.

La idea de texto es una de esas ideas máximas que se dan en las ciencias (como la idea de vida para los biólogos) que no se define, y menos aún se define una vez por todas, sino que *se desarrolla* y se realimenta continuamente a medida que se va avanzando en la disciplina de que se trate. La idea de texto irá dibujándose en círculos sucesivos a lo largo de este trabajo, de manera que en cada vuelta se enriquezca y se dé profundidad a esa idea. Los párrafos que siguen son, pues, un primer acercamiento a un tema que se irá matizando a medida que dispongamos de más materiales. En este primer acercamiento consideraremos, a partir de conceptos lingüísticos, la naturale-

za de la trama en que varios enunciados se tejen en un texto unitario para que aparezca más nítidamente destacada la transición del análisis de las estructuras lingüísticas al análisis del texto como un todo.

Quizás una forma de acercarse a lo que es la estructura que nos ocupa sea la de ir haciendo consistir la idea de texto en la racionalización de una serie de características que intuitivamente le atribuimos, como su carácter *unitario* basado en la permanencia de ciertos contenidos que van configurando cierta identidad semántica; o como el hecho de que lo transmitido a lo largo del texto es una información que *se renueva*, de manera que siempre se percibe un *avance*; o como el carácter *acabado* al que tienden las manifestaciones lingüísticas por el que se crea expectativa de continuidad hasta que no se alcanza un cierto tipo de estabilidad. Por otra parte, lo mínimo que necesitamos para poder racionalizar algo sobre la coherencia o incoherencia es una sucesión de dos enunciados. Entendiendo por qué una frase viene bien a propósito de la anterior empezamos a entender lo que es un texto y en qué se basa su unidad. Por eso recurriremos con frecuencia a series de dos enunciados para ejemplificar la casuística que comentamos.

A continuación trataremos de racionalizar el concepto intuitivo que todos tenemos de texto. Cuando un texto nos parece normal, esto es, cuando nos parece que no es un texto defectuoso ni un texto sorprendente en sentido positivo (como una narración con valor literario), es porque en el encadenamiento de sus componentes se dan una serie de propiedades. Estas propiedades son las que trataremos de revelar en lo que sigue, con el grado de detalle que conviene para nuestro propósito. Se trata en definitiva de ver qué conjunto de detalles de un texto son los que dan lugar a que se perciba como un texto normal. Con la normalidad textual descompuesta en componentes, debe ser más sencillo razonar en qué punto una redacción empezó a estar mal, cuál o cuáles fueron sus problemas, qué aspectos de la construcción textual deben ser ejercitados por separado, etc. También debe ser más sencillo saber qué expectativas se subvierten en un determinado texto que tenga valor literario y en qué consiste su particular eficacia. Téngase en cuenta que lo que diremos de los textos no son propiedades que se den en todos los textos, sino en los que nos parecen normales. Estas son las propiedades que deben servirnos de referencia para comprender los desvíos de los textos fracasados (las redacciones defectuosas sobre las que debe intervenir un profesor, por ejemplo) y los textos particularmente eficaces.

Las propiedades de los textos de las que hablaremos a continuación son propiedades microestructurales. Simplificando un poco, las propiedades microestructurales son características que se dan en un texto globalmente, pero también en todas sus partes. Así por ejemplo, un texto normal nos da la sensación de conjunto de ser coherente y de formar una unidad. Pero esa no es una sensación que alcancemos cuando el texto se completa, sino que la tenemos en todos los momentos de su desarrollo; en todo momento nos parece coherente lo que se nos transmite y en ningún momento perdemos la sensación de que lo que se dice viene a propósito de lo que ya se dijo. Estamos hablando, pues, de las propiedades del propio tejido de la textualidad.

Para evitar fragmentar la exposición en abundantes excursos aclaratorios, acaso resulte útil un esbozo breve de los conceptos de semántica y pragmática que debemos manejar en lo que sigue y que constituyen el fundamento lingüístico básico de las estructuras que se estudiarán. En cualquier caso, y si el lector está ya suficientemente introducido en estas cuestiones, se puede pasar desde aquí directamente al punto 2.2 sin mayores problemas de comprensión y sin que la lectura resulte abrupta.

2.1. Semántica y pragmática. Conceptos fundamentales

2.1.1. *Significado, referencia y ámbito referencial. Tipos semánticos*

Lo más sencillo que podemos decir de la semántica es que es la disciplina que se ocupa del estudio de los significados y de los procedimientos por los que los signos se refieren al mundo exterior. Por eso, quizá lo primero y lo último que debemos hacer en semántica sea decir lo que es el significado: es el concepto que primero debe esbozarse intuitivamente y el que debe acabar más refinado por el bagaje alcanzado con el desarrollo de la disciplina. Cuando usamos un signo para designar un objeto concreto, es evidente que hay ciertos aspectos ocasionales en esa designación y ciertos aspectos permanentes en el signo. Con la expresión *la abuela* podemos estar designando un objeto concreto que tenga ciertas propiedades. Algunas de esas propiedades serán accidentales, en el sentido de que no es por ellas por las que elegimos la palabra *abuela*. Podemos estar refiriéndonos a alguien que mide un metro sesenta y tiene el título de aboga-

da, pero esos son datos que pueden variar de un uso a otro de la misma palabra. La persona designada puede tener también al menos un hijo o una hija, pero eso no es accidental. Estamos seguros de que cualquier objeto que llamemos *abuela* tendrá (o habrá tenido) al menos un hijo o una hija. Estas propiedades permanentes en el uso de una palabra son las que configuran su *significado*. La *referencia* es el objeto o situación que concretamente se está designando en una manifestación de habla; y el *ámbito referencial* es el conjunto de referencias posibles en manifestaciones de habla posibles de ese mismo signo. La referencia del signo *abuela* es la persona concreta a la que estemos aludiendo en una conversación concreta; el ámbito referencial lo componen todas las personas que podrían ser designadas con el mismo signo en otras conversaciones, es decir, todas las mujeres que sean abuelas; y el significado es la idea común que tenemos de todas esas mujeres, es decir, el conjunto de propiedades que debe tener una mujer para que la podamos llamar abuela.

Las referencias que podemos hacer con una secuencia lingüística caen dentro de una de las tres grandes categorías que llamamos *tipos semánticos*. Una secuencia lingüística cualquiera hace referencia a un *individuo* particular, o a una *clase* de individuos o a un *hecho* o *verdad* del mundo. Así, expresiones como *Juan* o *la silla* designan individuos particulares; expresiones como *silla*, *verde* o *casas altas* designan clases de individuos; *Juan llegó ayer* o *Pedro sabe francés* designan hechos (sólo de estas últimas expresiones cabe decir que son verdaderas o falsas).

Una clase es una agrupación de individuos que tienen alguna o algunas características en común. El conjunto de individuos agrupados es la extensión de la clase o clase propiamente dicha. La propiedad o propiedades que comparten es la intensión. Por tanto, es indiferente decir que una palabra como *silla* designa un conjunto de objetos o que designa una propiedad común a varios objetos. En un caso hablamos en términos extensionales y en otro en términos intensionales. En general, cuando hablamos del significado 'silla' pensamos en una propiedad o conjunto de propiedades y cuando hablamos del ámbito referencial de *silla* pensamos en la extensión de esa clase. En el punto siguiente veremos que la idea básica de clase no es suficiente para establecer el valor semántico de las palabras. Debemos introducir también la idea de clase difusa y de agrupación con prototipo para tener una idea más cabal. Aquí hacemos sólo la presentación sucinta de los tres tipos semánticos básicos.

Los individuos se definen por su constancia en entornos variables. Es individuo todo lo que se pueda clasificar o todo aquello a lo que se pueda atribuir una propiedad. Los individuos han de tener las propiedades que definen a la clase a la que pertenecen, pero no son esas propiedades las que los caracterizan como individuos particulares. Los individuos no pueden ser definidos como tales individuos (sólo se pueden definir las clases), sino descritos. Los *rasgos descriptivos* de los individuos son las propiedades que los vinculan a los entornos variables en que aparecen y, por tanto, los rasgos fortuitos y no esenciales desde el punto de vista de su pertenencia a una clase determinada. Designan individuos particulares expresiones como los nombres propios o los nombres comunes con artículo[1]. Así por ejemplo, la palabra *mesa* designa una clase de objetos que podemos definir como tal clase. Pero la expresión *la mesa* no designa una clase de objetos, sino que designa uno en concreto singularizado con respecto a los demás que forman parte de la misma clase. El hablante sabe que para interpretar correctamente *la mesa* no basta con saber los rasgos que definen la clase implicada; sin duda se tratará de un mueble con un tablero horizontal y patas que lo separen del suelo, pero eso no basta. Debe también conocer algún rasgo del objeto considerado (que sea de color marrón, que sea aquel del que se estaba hablando, que sea justo el que está en mi despacho...) que no tengan las otras mesas y que sea contingente con respecto al hecho de ser mesa. Eso es lo que llamamos un rasgo descriptivo y ese tipo de rasgos son los propios de los individuos como tales individuos.

El tercer tipo de expresiones designa *verdades* (o *hechos*). Desde el punto de vista intensional, diremos que el significado de estas expresiones es una proposición. En este caso lo dicho por la secuencia lingüística es algo que admite ser evaluado como verdadero o falso. Cuando el hecho designado consiste en la atribución simple de una propiedad a un individuo, el hecho en cuestión es un *estado*. Cuando lo que se designa es la modificación de un estado que da lugar a otro distinto, el hecho es un *proceso*. Designan verdades y, por tanto, tie-

[1] Desde el punto de vista de su inserción en la estructura de una oración, desempeñan el mismo papel las expresiones que designan clases de individuos cuantificadas, es decir, expresiones que delimitan un rango de individuos de una clase como soporte de la predicación de que se trate. En uno y otro caso estamos ante expresiones que designan *argumentos* de funciones temáticas. No nos interesa demorarnos aquí en esta cuestión porque nos alejaría de nuestros propósitos.

nen una proposición por significado, las oraciones. La predicación, que supone la atribución de una propiedad a un individuo con indicación de tiempo, mundo posible y enunciación, es la sustancia de las proposiciones. Todos los mensajes enunciativos pertenecen a este tipo[2].

2.1.2. *Aspectos de semántica léxica*

La semántica léxica es la semántica de la palabra. Es el trabajo al que, de manera más o menos intuitiva o reflexiva, se dedican los autores de los diccionarios. Nos interesa detenernos en tres aspectos de esta disciplina: el análisis componencial, el tipo de categorización de la realidad que hacemos con las palabras y las relaciones semánticas que se dan en el vocabulario.

2.1.2.1. El análisis componencial

La comparación entre pares de palabras induce a suponer que la diferencia o analogía semántica entre ellas no es global, sino basada en la coincidencia o diferencia entre ciertos «aspectos» del significado. Los aspectos conceptuales por los que dos significados pueden diferenciarse son también los aspectos en los que dos significados pueden coincidir. Así, lo que 'anciano' tiene en común con 'antiguo' es justamente lo que lo distingue de 'niño' y la propiedad de 'humano' que tiene en común con 'niño' es la que lo diferencia de 'antiguo'. Por tanto, podemos entender que el significado no es una unidad indivisa sino analizable en unidades menores llamadas *semas* o *componentes*[3].

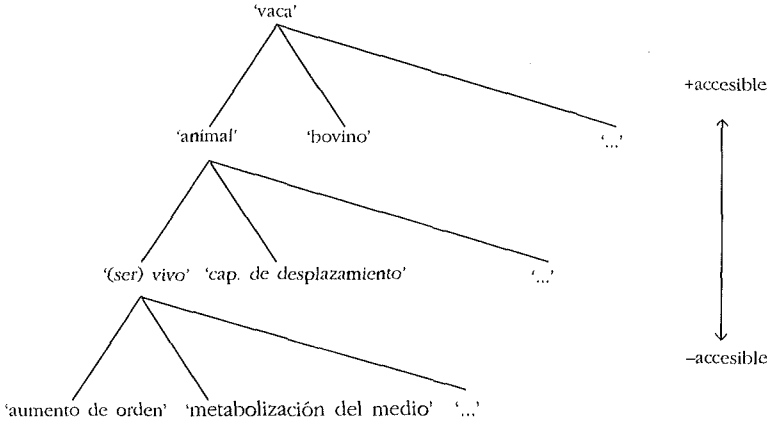
---

[2] La noción de tipo semántico y su integración en la teoría semántica se desarrolló fundamentalmente en las escuelas de semántica formal de orientación montagueana. Puede verse una introducción completa en G. Chierchia, y S. MacConnell-Ginet, *Meaning and Grammar. An Introduction to Semantics*, MIT Press, 1990, en L. T. F. Gamut, *Logic, Language and Meaning. Intensional Logic and Logical Grammar* (vol. II), The University of Chicago Press, 1991.

[3] El desarrollo del análisis componencial clásico puede verse en E. Coseriu, *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos, 1981, de orientación estructural, y en J. J. Katz, *Teoría semántica*, Madrid, Aguilar, 1979, ligado a la teoría estándar de Chomsky. Una discusión más actualizada puede verse en R. Jackendoff, *Semantics and Cognition*, MIT Press, 1983, y R. Jackendoff, *Semantic Structures*, MIT Press, 1990.

Si decíamos que el significado de un nombre común era una propiedad, debemos ahora añadir que esa propiedad es el producto de otras propiedades más simples que son los semas. Los semas se corresponden (aunque no exactamente) con lo que en el estructuralismo ortodoxo son los conmutantes de contenido, el equivalente de los fonemas en el plano del contenido. Los semas son las propiedades componentes de los significados que son susceptibles de negación y paráfrasis aislada y representan las *implicaciones* que introduce en el discurso una palabra determinada. El *significado* será entonces un conjunto de semas asociado de manera estable con una expresión determinada. Lo representemos de una manera u otra, lo que hacemos cuando definimos el significado de una palabra es coleccionar propiedades que concurren en los objetos que puede designar.

Pero en los rasgos semánticos que podemos considerar presentes en el sentido de una palabra existen *grados de accesibilidad* o *grados de actualización*. Una determinada propiedad eventualmente presente en el uso de una palabra es tanto menos accesible (o está tanto más débilmente evocada) cuanto más complejo sea el análisis necesario para llegar a ella. En principio, cualquier propiedad que establezcamos como sema de una palabra puede ser entendida a su vez como una propiedad producto de otras menores, que a su vez son susceptibles de la misma consideración. Procediendo una y otra vez con este tipo de análisis iremos encontrando implicaciones cada vez más remotas de la palabra que se esté considerando. En la medida en que se van haciendo remotas va bajando su incidencia en el discurso.



Por razones de contexto, puede aumentarse la accesibilidad de alguna propiedad habitualmente remota y perderse la de alguna otra propiedad que habitualmente presentaríamos como sema. Esto hace que las palabras, sin modificar su significado, puedan variar en su interpretación por el contexto que el emisor vaya creando. Muchas veces la insistencia en una determinada propiedad es textualmente aceptable o inaceptable según fuera más o menos accesible esa propiedad en la primera expresión. Es deficiente una expresión como «hay que reducir el paro creando empleo», porque el complemento modal reitera lo que de una manera evidente estaba dicho en el grupo verbo-objeto. Sin embargo en la expresión «una feria es ante todo un lugar de trueque y compraventa», aunque el atributo reitera propiedades ya implicadas en el sujeto, la evocación de esas propiedades en el sujeto puede haber sido suficientemente débil como para que no sea estéril reiterarlas con una expresión que las actualiza con mayor fuerza. Generalmente, la expresión paradójica supone la contradicción aparente de afirmar y negar la misma cosa; pero eso que es, en principio, simultáneamente afirmado y negado suele tener un alto grado de accesibilidad, de manera que puede ser obvia la dificultad para el receptor y obvio que no se trata de una inadvertencia del emisor. Cuando la dificultad consiste en que son conflictivas dos implicaciones de bajo nivel de actualización, es casi seguro que estaremos ante una redacción defectuosa (o un uso deshonesto del lenguaje). En su momento hablaremos del interés de estas consideraciones para el análisis de texto y la evaluación de las redacciones.

2.1.2.2. Categorías asociadas a las palabras: clases bivalentes, clases difusas, agrupaciones con prototipo

De los tres tipos semánticos básicos de los que hablamos, debemos asociar con las palabras aisladas «plenas» (excluimos preposiciones y conjunciones, que no son sintagmas) a las clases. Ninguna palabra aislada de ningún idioma puede codificar la descripción relevante de un individuo particular[4] ni una proposición con todo lo necesario para conocer sus condiciones de verdad. Siempre que designemos un individuo con sus propiedades descriptivas relevantes o un estado de

[4] Como mucho, puede haber palabras que designen individuos, pero sin codificar su descripción, como los nombres propios.

cosas, con sus parámetros temporales y modales debidamente fijados, lo estaremos haciendo mediante una combinación de palabras. Lo que las palabras aisladas codifican directamente son clases, agrupaciones de objetos que comparten la propiedad significada por la palabra.

Desde el punto de vista del valor semántico real de las palabras, debemos considerar tres formas de agrupación relevantes. La primera de ellas es la clase bivalente, que corresponde a la idea más intuitiva que tenemos de clase. Es característico de estas clases la identidad absoluta de sus miembros, el hecho de que las propiedades definitorias de la clase se dan en todos ellos y el que la pertenencia de los individuos a la clase se da sin grados: si un elemento pertenece a la clase, pertenece «completamente» y en la misma medida que cualquier otro. Podemos pensar, por ejemplo, en la clase de los triángulos; todos los triángulos son totalmente triángulos (no hay triángulos «hasta cierto punto») e igualmente triángulos. Cuando se dice que el significado es el conjunto de propiedades (semas) que no pueden faltar en ninguna de sus referencias, se está pensando en una estructura de este tipo.

A pesar de su sencillez intuitiva, la clase bivalente no es la estructura que mejor se acomoda al uso real de la mayoría de las palabras. Sólo de los tecnicismos podemos estar seguros que designan una clase bivalente. Una importante parcela del vocabulario tiene en realidad por ámbito referencial una clase difusa y, en general, la mayoría de las palabras de uso común admiten usos difusos. Una clase difusa se diferencia de una bivalente en que la pertenencia y la no pertenencia son extremos de una gradación, en lugar de valores discretos. En una clase de este tipo, un objeto no sólo pertenece o no pertenece a la clase en cuestión, sino que se dan grados de pertenencia. En términos de enunciados, esto significa también que no sólo hay verdad y falsedad, sino que hay «verdad hasta cierto punto», «casi falso», «absolutamente verdadero». Es falso que un murciélago no pertenezca al ámbito referencial de *ave*, pero es más falso aún si hablamos de un árbol o una piedra; del árbol o la piedra es totalmente falso que pertenezcan al ámbito de las aves, mientras que del murciélago es «bastante falso» y, por tanto, «en muy poca medida verdadero» (en la medida en que admitamos que es más falso de las piedras que de los murciélagos, estamos admitiendo que no es absolutamente falso de los murciélagos y, por ello, que es en alguna medida verdadero). Esto quiere decir que el murciélago tiene un bajo nivel de pertenencia al ámbito referencial de *ave*, pero no es un nivel nulo. En la lógica difu-

sa pierde su carácter axiomático el principio de tercio excluso, según el cual una afirmación no puede ser a la vez verdadera y falsa. Cuando se admiten grados de verdad, puede ocurrir que una afirmación sea bastante verdadera y, consecuentemente, su negación sea bastante falsa; si afirmamos a la vez las dos cosas, el resultado es una afirmación bastante falsa, pero no totalmente falsa. En el lenguaje real las palabras admiten muchas veces usos difusos que permiten quebrantar el principio de tercio excluso: *Jesús Gil es un político y no es un político* es una secuencia perfectamente aceptable que no se percibe como contradictoria, teniendo en cuenta además que las dos menciones de la palabra *político* tienen el mismo significado. Existen giros que permiten reducir o agrandar el carácter difuso en que debe tomarse el ámbito referencial de las palabras, como «en sentido estricto», «propiamente dicho», «en sentido amplio», etc.: las secuencias *Jesús Gil no es un político propiamente dicho ~ ... no es un político, en sentido estricto* buscan que se entienda el ámbito de *político* en un sentido bivalente y no difuso; la secuencia *Jesús Gil es un político, en el sentido amplio del término* busca, por el contrario, que se entienda *político* en un sentido difuso donde quepan la mayor cantidad posible de grados de pertenencia (y grados de verdad, en consecuencia).

Existe en la lengua un buen número de palabras cuyo significado es intrínsecamente difuso: *rápido, bastante, alto, muchos, calvo...* Estas son palabras que tienen usos en los que no es fácil un testimonio unánime de los hablantes. Es fácil demostrar un acuerdo general en que una persona de dos metros es alta, o que un individuo sin un solo pelo en la cabeza está calvo. Pero si consideramos estaturas sucesivamente más bajas de dos metros, o individuos con «entradas» sucesivamente más acusadas, poco a poco va desvaneciéndose esa unanimidad y aparecerán variaciones en las valoraciones de los distintos hablantes acerca de si se puede decir que tal sujeto es alto o tal otro está calvo; y además se irá desvaneciendo la seguridad con que cada hablante daría su testimonio individual. En la medida en que esto va sucediendo va bajando el grado de pertenencia de los individuos a las clases consideradas. En palabras como las que acabamos de citar es evidente la conveniencia de pensar en ámbitos difusos más que en ámbitos bivalentes. Pero es que, incluso en palabras que se usan muchas veces con un sentido bivalente, se dan siempre usos y casos en que debemos pensar en ámbitos difusos. Por claro que nos parezca lo que tiene que tener un objeto para ser una silla, es un hecho que existen objetos alejados de la idea matriz que tenemos de silla,

pero no tanto como para que los expulsemos con toda seguridad de esa agrupación; siempre encontraremos objetos que son sillas en sentido amplio, pero que no lo son en sentido estricto. En las clases difusas ya no sucede que todos los objetos representan o ejemplifican la clase con la misma propiedad. En el uso no técnico del lenguaje con frecuencia sucederá que ciertos objetos son más propios como referencia de una palabra que otros, lo que tendrá profundas consecuencias en el entramado de algunos textos.

El tercer tipo de agrupación de objetos que nos interesa tener en cuenta es el de las agrupaciones con prototipo. Es indudable que una palabra como *pez* puede designar en unos casos una sardina y en otros una anguila y que no cabe aquí hablar de ámbitos difusos: tan cierto es que la sardina es un pez como que lo es la anguila. Pero también es un hecho que en una emisión real de esa palabra en un contexto normal esa palabra evoca una figura parecida a una sardina y no a una anguila. Un hombre que haya perdido un brazo es un ejemplar de hombre igual que cualquier otro; pero, si no se nos dice lo contrario, mientras nos hablen de hombres, *por defecto*, pensaremos en seres con dos piernas y dos brazos y no debemos olvidar que la semántica busca precisamente qué es lo que pensamos o representamos cuando oímos una palabra. Podríamos plantearnos si un diccionario debe incluir entre las propiedades definitorias del significado 'hombre' el tener dos brazos. Si así lo hiciera, evidentemente estaría dejando fuera de la definición el caso de un hombre manco y, si nos imponemos que sean constitutivas del significado todas las propiedades que no pueden faltar en ninguna de las referencias de la palabra considerada, habría que concluir que un hombre manco no es designable mediante la palabra *hombre*. Sin embargo, es evidente que el uso de *hombre* abarca también a los individuos mancos y que sería irreal considerar que se trata de una metáfora o que la palabra es polisémica. Podríamos entonces proceder a eliminar ese rasgo de la definición a la vista de que no es propio de todos los individuos que buscamos definir. Pero semejante decisión tiene dos inconvenientes. El primero, de tipo empírico. Si empezamos a pensar en posibles excepciones a lo que es un hombre normal, sería muy grande la cantidad de rasgos que habríamos de eliminar (ni siquiera estaría a salvo la característica de 'animal', ante ejemplos como «hombre de madera»). Lo que nos quedaría como base común segura para todos los hombres, si algo nos quedara, sería tan vago que quizá fuera aplicable a más cosas que los hombres. El segundo inconveniente es de

principio. Lo que debemos registrar como significado de *hombre* es lo que esa palabra evoca en su uso real por hablantes reales. Y es un hecho que incluso un hombre manco pensará en un ser con dos brazos siempre que oiga esa palabra y no se le dé información explícita que niegue la presunción de que tiene dos brazos. Lo que realmente debemos postular como significado de *hombre* no es lo común a todos los hombres, sino lo que caracteriza al *prototipo* de hombre (o de pez, si es el caso). Para simplificar, diremos que el prototipo de una agrupación es el objeto ideal que tiene el mayor número de propiedades típicas de esa agrupación. Y son propiedades típicas las que resulten más frecuentes en la experiencia que tengamos de la agrupación y expresen el máximo contraste de esa agrupación con otras. Por ejemplo, es bastante general que un avión tenga alas, pero también lo es que tenga suelo; sin embargo, es más típica la primera propiedad porque expresa de manera más característica lo peculiar de los aviones. Un águila es un ejemplo más típico de ave que un polluelo, a pesar de que sea más frecuente en nuestra experiencia el polluelo, debido a que el águila tiene más propiedades típicas (por ejemplo, volar)[5]. El significado de una palabra como *pájaro* o *pez* será, como dijimos, el conjunto de propiedades (semas) que caracterizan el prototipo del ámbito referencial. Las propiedades que constituyen el significado no son comunes a todas las referencias del signo, sino que son propiedades *defectibles*: se actualizan sistemáticamente, siempre que no haya evidencia de lo contrario.

Según todo esto, el ámbito referencial de palabras como *pez* no está constituido por un conjunto de objetos con una identidad entre ellos tan radical como la que hay que postular en una clase bivalente. Las agrupaciones que hacemos en torno a un prototipo tienen necesariamente una cierta heterogeneidad, porque no todos los objetos tienen exactamente los mismos rasgos, aunque sus variaciones pivoten en torno al canon que representan las propiedades típicas. No existe patrón de reconocimiento más cercano para categorizar a un hombre manco que un hombre con dos brazos y por eso pertenecen a la misma agrupación; y la imagen típica de una persona con su apariencia y órganos habituales es la fuente de conocimiento que agrupa en torno

[5] La teoría de los prototipos es más compleja de lo que podemos aquí desarrollar. Dejamos de ella sólo los apuntes fundamentales. Se puede ver una exposición completa en Kleiber, *La semántica de los prototipos*, Madrid, Visor, 1995.

a sí cualquier objeto sutilmente divergente para el que no hay una categoría más cercana en la que pueda ser incluido[6].

2.1.2.3. Polisemia

Podría suceder que esos objetos más o menos divergentes del estereotipo no diverjan de ese estereotipo de manera más o menos errática, sino que formen a su vez grupos de afinidad. Cuando esto ocurre es cuando estamos ante una palabra *polisémica*, donde esos grupos de afinidad representan acepciones diferenciadas. Podemos considerar que una palabra tiene acepciones diferentes dentro de un valor semántico unitario, cuando esas diferentes acepciones derivan unas de otras según asociaciones recuperables sincrónicamente. La relación que hay entre las distintos usos de *cabo* sólo se pueden poner de manifiesto haciendo historia, pero considerando la situación idiomática actual sólo podemos decir que diferentes significados coinciden en su expresión. Sin embargo, todas las acepciones de *columna* mantienen su «aire de familia» en los usos actuales. Aunque la acepción de 'columna vertebral' y la acepción que se refiere a una cierta sección de los periódicos puedan no tener ningún rasgo en común, hay un conjunto de asociaciones sincrónicamente recuperables que llevan desde la acepción básica de 'estructura vertical que apoya el techo sobre el suelo', por un lado, a cierta estructura ósea vertical de algunos animales y, por otro lado, a cierta sección de los periódicos que podemos relacionar con la verticalidad por su disposición tipográfica. De una a otra sección se pasa eliminando, introduciendo o cambiando alguno de los rasgos de manera que van estableciéndose asociaciones metafóricas o metonímicas entre esas acepciones. Mientras suceda que todas las acepciones puedan formar un conjunto en el que todas estén integradas porque cada una tenga una asociación sincrónicamente recuperable con al menos otra, debemos pensar ese conjunto como un valor semántico y no como «palabras» diferentes con una coincidencia en la expresión caprichosa para el hablante actual. Lo normal es que una de ellas sea la primitiva o

---

[6] Pueden consultarse sobre todas estas cuestiones R. Jackendoff, *Semantics and Cognition,* MIT Press, 1983; L. A. Zadeh, *Fuzzy Sets and Applications;* H. Kamp, y B. Partee, «Prototype Theory and Compositionality», 1991 (manuscrito); J. Garrido Medina, *Lógica y lingüística,* Madrid, Síntesis, 1988; G. Kleiber, *La semántica de los prototipos,* Madrid, Visor, 1995; D. A. Cruse, *Lexical Semantics,* Cambridge University Press, 1986.

acepción por defecto y que el salto de una a otra se produzca a medida que el contexto va obligando a ello. Ese valor semántico unitario que debemos atribuir a palabras como *columna* es la familia de acepciones que constituye su uso, es decir, lo que técnicamente llamamos un *complejo polisémico*[7].

Como se ve, entre la variación natural que hay en cualquier agrupación con prototipos y la escisión en verdaderas acepciones sólo hay una diferencia de grados.

2.1.2.4. Resumen

Podemos sintetizar en los siguientes puntos lo esencial de lo que debe ser tenido en cuenta sobre el significado y la referencia de las palabras:

1. El significado de una palabra es un conjunto de propiedades llamadas semas que definen una agrupación de objetos. Hay tres tipos de agrupaciones relevantes para entender de qué manera la realidad es codificada en las palabras que componen el vocabulario: clases, clases difusas y agrupaciones con prototipo.
2. Los tres tipos de agrupación deben ser tenidos en cuenta en semántica léxica. Hay partes del vocabulario cuyo ámbito referencial es una clase bivalente (con prototipo o no), otras partes cuyo ámbito es una clase difusa (con prototipo o no) y otras cuyo ámbito es una agrupación con prototipo (bivalente o difusa).
3. Las palabras que designan clases con prototipo son las que configuran lo que intuimos como vocabulario básico y son las que primero aprendemos cuando accedemos al lenguaje o cuando aprendemos una segunda lengua. Un mismo objeto puede ser designado con distintas palabras cuyos ámbitos estén en una relación de inclusión. La palabra que se tiende a utilizar en contextos neutros y la que parece designar una categorización primaria de la realidad es la que designa el ámbito más incluyente de los que tengan prototipo; las de-

[7] Véanse R. Bartsch, «The Structure of Word Meanings: Polysemy, Metaphor, Metonymy»; F. Landman y V. Veltman (eds.), *Variety of Formal Semantics,* GRASS, Foris Publications, 1984; G. Kleiber, *op. cit.;* R. Kackendoff, *Semantic and Cognition,* MIT Press, 1983; Coseriu, *op. cit.*

más se sienten como propias de contextos más reducidos. Así, un mismo objeto puede caer dentro de las clases 'animal', 'vertebrado', 'mamífero', 'perro' y 'fox terrier'. De todas ellas, 'perro' parece ser la que expresa la categorización primaria del objeto en cuestión. Si alguien nos pregunta qué hay en la acera, es una respuesta más habitual «nada; sólo hay un perro escarbando en la basura» que cualquiera de las demás («... sólo hay un vertebrado escarbando en la basura», «... sólo hay un fox terrier escarbando en la basura»...). Ninguna de las clases que incluye a 'perro' tiene prototipo (no podemos decir cuál es el típico vertebrado o el típico mamífero). Sólo las dos últimas lo tienen (podemos tener un estereotipo de perro y, quienes distingan razas, un estereotipo de fox terrier), y de ellas 'perro' es la más incluyente.

4. Aunque hay muchas palabras cuyo ámbito referencial no tiene prototipo, las palabras que designan clases con prototipo son las que se utilizan más, las que habitualmente se hacen polisémicas y las que se utilizan con más frecuencia como base de usos figurados, especialmente metafóricos.
5. Las palabras que designan clases sin prototipo se procesan componencialmente, es decir, el hablante tiene un alto grado de conciencia de los semas que componen su significado. Las palabras que designan clases con prototipo tienen un significado que el hablante maneja más como *gestalt*, es decir, como un conjunto unitario cuyos componentes están menos presentes en su conciencia, aunque sigan existiendo como demuestra la incidencia que tienen *por separado* en el discurso. Si se le pide a alguien que explique por qué llama a algo *vertebrado* o *mastín*, es fácil que esboce algunas propiedades que justifiquen la etiqueta. Pero si se le pide que explique por qué dijo que tal cosa era un perro, es poco probable que esgrima propiedades separadas que justifiquen su elección léxica.

2.1.2.5. Relaciones semánticas

Una vez realizado el análisis componencial y representados los significados como conjuntos de propiedades, es fácil establecer ciertas relaciones de significado entre las palabras que componen el vocabulario. Las relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, hiperoni-

mia e hiponimia)[8] se establecen entre palabras cuyos significados comparten algún sema, más exactamente entre palabras cuyos significados compartan el sema que marca el género próximo. Por ejemplo, 'blanco' y 'negro' tienen una cierta relación semántica porque comparten el sema 'color', que es el género próximo de ambos. Técnicamente decimos que el género próximo de una clase es la clase más pequeña que la incluya con propiedad. La diferencia específica de una clase es la propiedad que defina la extensión más amplia que haga a esa clase disjunta de las demás clases del mismo género próximo. Las principales relaciones semánticas son las siguientes:

Sinonimia. La *sinonimia* es la relación que se da entre dos signos con expresiones diferentes que se asocian con el mismo significado, es decir, con los mismos semas. No debe confundirse esta relación con la *correferencialidad* que se puede dar entre dos signos, sinónimos o no. La correferencialidad consiste en la coincidencia en la referencia, lo que no implica necesariamente coincidencia en el significado. Sólo los sinónimos tienen garantizada su coincidencia en la referencia en todos los contextos, incluidos los llamados contextos oblicuos (contextos en que se cambia de mundo posible por algún operador epistémico o modal). Son, por ejemplo, sinónimos *acabar* y *terminar.* Son correferentes sin ser sinónimas las expresiones *Madrid* y *la capital de España*; aquí y ahora, y para quien sepa que Madrid es la capital de España, estas dos expresiones dicen lo mismo. Pero son imaginables situaciones en que dejen de decir lo mismo, *aunque no haya cambiado el idioma.* Podría darse la decisión política de trasladar la capitalidad a otra ciudad; en boca de alguien que no sepa que la capital de España se llama Madrid, esas dos expresiones no dicen lo mismo. Es decir, en otros «mundos» distintos del actual no está garantizado que ambas expresiones mantengan la coincidencia en su valor referencial. Sin embargo, *acabar* y *terminar* tienen necesariamente que estar diciendo lo mismo, sea cual sea el mundo considerado. Si en alguna circunstancia dejan de decir lo mismo, es que *cambió el idioma* y hubo algún desplazamiento en sus significados. Más adelante hablaremos de la sinonimia y correferencialidad a propósito de ciertas cuestiones de análisis textual.

---

[8] Véanse D. A. Cruse, *Lexical Semantics,* Cambridge University Press, 1986; J. Lyons, *Semántica,* Teide, 1980; F. R. Palmer, *La semántica,* Siglo XXI, 1978; Del Teso Martín, «Antónimos», *Archivum,* 1996, en prensa.

Antonimia. La antonimia es la relación que se da entre signos cuyos significados son contrarios, contradictorios o inversos. La *contrariedad* es una relación entre dos clases cuya intersección es vacía y cuya suma no es exhaustiva en un universo de discurso determinado; por tanto, dos propiedades son contrarias si no pueden ser afirmadas simultáneamente del mismo individuo, pero sí negadas simultáneamente. Son, por ejemplo, contrarios *frío* y *caliente*; no podemos decir de un mismo objeto que esté a la vez frío y caliente, pero sí podemos negar de él las dos propiedades y decir que es ni frío ni caliente. La *contradicción* es una relación entre dos clases cuya intersección es vacía y cuya suma es exhaustiva en un universo de discurso determinado; por tanto, dos propiedades son contradictorias si no pueden ser afirmadas ni negadas simultáneamente del mismo individuo. Son contradictorios *muerto* y *vivo*; no podemos decir de una persona que está a la vez muerta y viva, pero tampoco le podemos negar esas dos propiedades simultáneamente y decir que no está ni muerta ni viva (al menos, legalmente no es posible tal estado intermedio). En el caso de los contrarios, la antonimia existe sólo en aquellos pares que se comportan normalmente como contradictorios, es decir, aquellos cuya suma se interpreta como referencialmente equivalente a un cuantificador universal. Dijimos, por ejemplo que *frío* y *caliente* eran contrarios, lo que significa que su suma no es exhaustiva, es decir, que existen temperaturas que no son ninguna de esas dos (tibio y templado). Sin embargo, cuando alguien dice que le gusta la tortilla caliente y que también le gusta fría, no se entiende que le disguste tibia o templada; se entiende que le gusta *a cualquier temperatura.* Aquí la suma de 'frío' más 'caliente' se entiende como equivalente a 'toda temperatura', como si fueran contradictorios. Estas parejas de contrarios que frecuentemente se usan como si fueran contradictorios son las que mantienen la relación de antonimia. La *inversión* es una relación entre dos relaciones que se establecen entre los mismos pares de elementos, siempre que ocurra que el dominio de una sea codominio en la otra y viceversa. Son los casos de *suegro* y *yerno* o de *entrar* y *salir.*

Hiperonimia e hiponimia. La *hiperonimia* es la relación que se da entre dos signos, donde el ámbito referencial de uno está incluido en el ámbito del otro. El signo incluyente recibe el nombre de hiperónimo y el incluido el de hipónimo (obviamente, la hiponimia es la relación inversa de la hiperonimia). Así, *mueble* será hiperónimo de *mesa,* y ésta hipónimo de aquella.

2.1.3. *Proposiciones y contextos. Indeterminación y explicitud. Normalidad y anomalía semántica*

2.1.3.1. Incertidumbre, indeterminación y explicitud

Podemos recordar aquí lo esencial de lo dicho en 1.2.1.1-1.2.1.3. Todo mensaje se emite en unas circunstancias caracterizadas por un cierto grado de incertidumbre. En general, la incertidumbre se produce por la acumulación de alternativas y posibilidades y por la dispersión en la probabilidad de esas alternativas. Cuando, dadas unas condiciones, sólo puede ocurrir una cosa, tenemos certeza absoluta de esa cosa. La incertidumbre se produce cuando hay varias alternativas y, por tanto, ninguna es segura. Cuanto mayor sea el número de alternativas, mayor es la incertidumbre; y si además todas las alternativas son igualmente probables, la incertidumbre es máxima. Si unas alternativas son más probables que otras, baja la incertidumbre porque tenemos ya una expectativa de qué es lo que puede suceder. La ocurrencia de un suceso que, finalmente, disipa la incertidumbre que se había creado, produce información, que no es otra cosa que precisamente esa disolución de la incertidumbre.

Una manifestación de habla normal es un suceso informativo que tiene lugar en medio de unas circunstancias que generan una incertidumbre. Si la incertidumbre que nos genera un semáforo es de tres unidades, porque tres son los sucesos diferenciados en que puede manifestarse el código, la incertidumbre que tenemos ante una emisión lingüística se compone, en principio, de infinitas alternativas, porque el número de mensajes posibles que nos pueden transmitir es infinito. Pero en realidad la incertidumbre no es infinita ni la información que transmite cada mensaje tampoco. Siempre hay una cierta expectativa sobre los temas de los que nos hablan. Por detallado que sea lo que se nos quiera decir, siempre hay un *fondo* de conocimientos y experiencias compartidos por los interlocutores que permite entender el mensaje sin que el emisor tenga que especificarlo todo. Lo que ocurre es que ese fondo compartido, que hace bajar la incertidumbre, puede ser mayor o menor. Cuanto menor sea, mayor será la incertidumbre del entorno. Cuanto menos sepamos sobre las intenciones o expectativas del interlocutor, mayor será la incertidumbre de la situación en la que estemos. Cuanto mejor conozcamos esas intenciones y expectativas, más evidente es lo que tenemos que decir o lo que tienen que decirnos y menos incertidumbre hay. La incertidum-

bre de un entorno es baja, por ejemplo, si los dos interlocutores se conocen bien y tienen mucho en común o si la situación de discurso está fuertemente ritualizada o se rige por pautas convencionales muy rígidas (como pueda ser el caso del diálogo entre un camarero y un cliente en un restaurante).

A medida que la incertidumbre es mayor debe ser también mayor la *explicitud* del ejercicio lingüístico. Esto quiere decir que en situaciones inciertas debemos utilizar más vocabulario y oraciones gramaticalmente más complejas. Si la incertidumbre es compensada con la explicitud del mensaje, la comunicación se produce sin problemas. En caso contrario, el mensaje resulta demasiado *indeterminado* y la comunicación se hace problemática. La interpretación que hace el receptor siempre es el resultado de «sumar» lo que dice el mensaje con las expectativas que él tenía en la situación de discurso; en términos más coloquiales, la interpretación resulta de añadir a la información del mensaje la información del contexto. El total de la información alcanzada en esa especie de suma deberá ser mayor o menor dependiendo de la *especificidad* de la referencia que se quiera designar. Cuanto más específica o detallada sea la situación del mundo que queremos codificar, mayor ha de ser la información que alcance nuestro interlocutor y, por ello, normalmente mayor ha de ser la información que digamos explícitamente en el mensaje. En general, seremos más explícitos cuanto menos confiemos en la información que el receptor extraiga del contexto y más incorporemos al mensaje. Cuando los mensajes son más explícitos tienen más restringido su ámbito referencial. Un mensaje indeterminado, al tener un ámbito referencial muy amplio, deja abiertas muchas posibilidades interpretativas que sólo pueden cerrarse en situaciones de baja incertidumbre, donde la expectativa de algunas de esas posibilidades es grande. Pero en situaciones de alta incertidumbre la comunicación sólo se establece sin problemas si el mensaje presenta muy restringidas sus posibilidades de interpretación (tiene un ámbito referencial reducido), de manera que no sea necesario incorporar mucha información contextual, justamente en un contexto en el que las expectativas no se concentran en ningún tema particular.

2.1.3.2. Anomalías semánticas

Toda secuencia gramaticalmente bien formada es interpretable. Diremos, sin más complicaciones, que una interpretación posible de

un mensaje es anómala si no podemos describir entornos en los que pudiera resultar adecuada. Un enunciado gramaticalmente bien formado es semánticamente anómalo si todas sus posibles interpretaciones (todos los hechos que componen su ámbito referencial) son anómalas[9].

La sensación de anomalía se produce cuando no se ve en qué situación una emisión lingüística podría desempeñar la función que se le atribuye, que es básicamente la de transmitir información. Es preferible relacionar la anomalía con la capacidad de transmitir información más que con el hecho de que sea más o menos congruente lo que dicen. El primer punto de vista engloba al segundo, porque el hecho de que ciertos enunciados sean internamente contradictorios es una de las formas de bloquear la posibilidad de que resulten informativos. En cualquier caso, relacionando la anomalía con la ruptura de la expectativa elemental de información que tiene el receptor podemos integrar más factores de anomalía y acercarnos más a la intuición con que un hablante concibe su actividad. Las secuencias lingüísticas se emiten para decir algo, no para hacer ejercicios de coherencia.

Podemos empezar suponiendo que todo enunciado lingüístico completo tiene un valor de verdad y, por tanto, su significado es una función característica de hechos (estados y procesos). Si tomamos estos enunciados como modelos, las conclusiones que obtengamos serán fácilmente extrapolables a los enunciados lingüísticos de los que no se puede decir que tienen un valor de verdad, como las interrogaciones o las peticiones.

Que un enunciado tenga algún valor de verdad quiere decir que su significado es una función característica que permite separar, más o menos nítidamente, un conjunto de hechos que lo convalidarían como verdadero de otro conjunto de hechos que lo revelarían como falso. Los enunciados comportan, por tanto, la negación de los hechos que lo revelarían como falso: afirmar algo es afirmar que no ocurre aquello que haría falso lo que dijimos. Sólo es posible afirmar algo si se niega algo; y tanto más se dice cuanto más se niega. De hecho, un enunciado se hace explícito en la medida en que reduce su ámbito referencial, es decir, en la medida en que es menor el número de hechos que lo harían verdadero y es mayor el número de hechos que él niega.

---

[9] Véase sobre lo que sigue E. del Teso Martín, *Gramática general, comunicación y partes del discurso,* Madrid, Gredos, 1990, págs. 314-330.

Esta característica de los enunciados lingüísticos de ser compatibles con unos hechos y de excluir otros es lo que los hace informativos. Se obtiene información siempre que se resuelve una incertidumbre y esto ocurre cuando una señal disipa una parte de esa incertidumbre excluyendo parte de los hechos que la componen.

Para que un enunciado gramaticalmente bien formado deje de *poder ser* informativo tiene que ocurrir que una de las dos clases, la de los hechos verdaderos según el mensaje o la de los hechos falsos, sea vacía. Si la clase vacía es la de los hechos verdaderos, el enunciado es contradictorio o incongruente; no excluye sólo algunos hechos sino que excluye todos los del mundo y no es compatible con ninguno. Si la clase vacía es la de los hechos falsos, el enunciado es tautológico; no excluye ningún hecho del mundo, porque nada de lo que ocurra podría revelarlo como falso. Cuando hablamos a otro lo hacemos con una suposición de ignorancia y una suposición de conocimiento. Porque suponemos que ignora algo le hablamos y porque suponemos que sabe algo no somos infinitamente explícitos en todos los detalles. Los enunciados tautológicos contravienen la suposición de conocimiento y los contradictorios la de ignorancia. Así, el conocido ejemplo de Chomsky de *las verdes ideas incoloras duermen furiosamente* es una oración que nunca puede ser verdadera y, por tanto, nunca puede decir nada; la frase utilizada en uno de los silogismos de Lewis Carroll, *un perrito cojo no le daría las gracias si le ofreciera una comba*, es verdadera y no imaginamos una situación de nuestro mundo que la pueda hacer falsa; al no excluir ninguna posibilidad imaginable, no puede informar de nada y eso crea también sensación de anomalía.

Para que un enunciado sea contradictorio no basta con que sea falso, ni siquiera con que sea absurdo. Es necesario que estén explicitadas o implicadas la afirmación y negación de una misma propiedad. Un enunciado puede percibirse como absurdo si dice algo que no sólo es falso, sino que sabemos que en ningún caso será verdadero, pero no será contradictorio si es posible describir algún mundo posible en el que resulte verdadero. Los enunciados contradictorios son falsos en cualquier mundo que podamos describir.

Podemos definir la *accesibilidad* como la relación que media entre el mundo de un sujeto y todos los mundos consistentes con lo que él sabe de su mundo. Diremos que un enunciado es empíricamente absurdo para un sujeto si es falso en todos los mundos que le son accesibles. Diremos que es formalmente absurdo, esto es, contradic-

torios, si es falso en todos los mundos que se puedan describir. Un enunciado empíricamente absurdo puede no ser anómalo si aparece en un contexto oblicuo que modifique el mundo posible desde el que se habla, lo que no ocurre en el caso de un enunciado formalmente absurdo.

Se pueden hacer parecidas consideraciones con respecto a los enunciados obvios. Un enunciado es formalmente obvio (tautológico) si es verdadero en cualquier mundo que se pueda describir. Esto ocurre cuando el predicado reitera una propiedad del sujeto (se predica una parte de lo presupuesto) o cuando el predicado es universalmente satisfecho (es decir, si enuncia o implica la negación de una contradicción o la disyunción inclusiva de una propiedad y su negación).

Un enunciado es empíricamente obvio si enuncia algo *necesario* en todos los mundos accesibles para *la mayoría* de los sujetos hablantes de una comunidad.

Aunque desde el punto de vista de la comunicación tan anómala es la referencia a lo obvio como la referencia al absurdo, los hablantes muestran más extrañeza en el caso de la referencia al absurdo por razones epistémicas. Lo dicho en un enunciado obvio es conocido y comprensible para el hablante, mientras que lo dicho en un enunciado absurdo es desconocido y muchas veces incomprensible para quien interpreta.

En una comunicación normal el hablante no distingue lo que es anómalo por razones empíricas de lo que lo es por razones formales. Pero las anomalías debidas a las características del mundo que conoce (empíricas) dejan de serlo si se le propone la comunicación en otro mundo posible (por ejemplo, en contextos oblicuos o en discursos de ficción). En la medida en que ese mundo se vaya haciendo inaccesible, el enunciado debe hacerse más explícito o el discurso deben abundar más en digresiones contextuales.

Existe una parte de la semántica que estudia las reglas que rigen la normalidad semántica de los mensajes, que es la teoría de los papeles temáticos y que en realidad es un componente de la semántica léxica. En esa teoría se estudian las conceptualizaciones básicas que hacen de componentes de cualquier proceso o estado, esto es, el esquema básico de eventos o estados con sus correspondientes papeles temáticos; y se estudian también los requisitos semánticos que las palabras con estructura argumental (eminentemente, los verbos) imponen a las palabras que deban expresar los argumentos que le

correspondan. No desarrollaremos aquí esta teoría porque nos llevaría lejos de nuestro propósito. En muchos casos, la anomalía semántica se produce por la incorporación de argumentos inadecuados en las estructuras argumentales actualizadas por determinadas palabras.

En cualquier caso no debe ponerse en paralelo la anomalía semántica con la anomalía gramatical. Una oración gramaticalmente anómala simplemente no es un producto del idioma. La secuencia *los niños le dije que vinieran* no está en español. Puede ocurrir que sea interpretable. Podemos conjeturar que quien diga una oración como la anterior está intentando decir «les dije a los niños que vinieran»; pero esto es así porque la transgresión que impide que la podamos considerar una secuencia del español es relativamente leve y aún es deducible cuál es la secuencia del español cuyo significado se trata de transmitir. Pero cualquier transgresión de este tipo es siempre resultado de la inadvertencia o de la improvisación del emisor y no tiene más consecuencia que dificultar la comunicación o impedirla. Un enunciado gramaticalmente (y fonológicamente) bien formado siempre es una secuencia del idioma considerado, sea o no normal desde el punto de vista semántico. Las oraciones semántica o pragmáticamente anómalas son exactamente eso, secuencias anómalas, pero idiomáticas. El resultado de una anomalía semántica es siempre una dificultad para el receptor y el efecto de esa dificultad puede ser sin más el fracaso de la comunicación, o precisamente una expresividad superior. Los usos estéticos del lenguaje se basan en la anomalía semántica. Por tanto, calificar de anómalo un mensaje no supone necesariamente calificarlo de inservible.

No podemos extendernos aquí, por razones de espacio, sobre la casuística de la anomalía semántica y las paradojas semánticas. En el curso de otros capítulos más avanzados podremos matizar algunos datos. Baste señalar que son frecuentes las secuencias que parecen contradictorias o tautológicas (este libro no es un libro, es una joya; una madre es una madre) y no resultan anómalas. Hay razones muy variadas que pueden explicar todos los casos y veremos algunas en su momento.

2.1.4. *Pragmática: anomalías e inferencias pragmáticas*

La semántica y la pragmática tienen dominios contiguos y no conviene mantener muy distantes las dos disciplinas. En cualquier caso,

y por mantener claridad en los términos, debemos recordar que la semántica estudia los mensajes lingüísticos desde el punto de vista de cómo se relacionan con el mundo exterior, mientras la pragmática los considera desde el punto de vista de cómo se relacionan como el estado de conocimientos y creencias de los interlocutores, con sus estrategias discursivas y con el tipo de acto que están realizando con el lenguaje (ver la introducción hecha en 1.3.1.3.2). De la teoría pragmática nos interesarán en este punto las inferencias, es decir, los contenidos no dichos en el mensaje pero que el receptor infiere por mecanismos pragmáticos. Estas inferencias se asumen precisamente porque el receptor descarta que el ejercicio lingüístico del emisor haya sido pragmáticamente anómalo. El receptor tiende a suponer que es verdad todo lo que haga del ejercicio lingüístico del emisor un acto normal y esas verdades que acepta sin estar dichas para que los mensajes sean actos normales son las inferencias pragmáticas que queremos considerar.

2.1.4.1. Implicaciones y presuposiciones semánticas[10]

La primera de las inferencias que nos ocupan son las llamadas presuposiciones, que debemos distinguir de las deducciones lógicas normales que llamaremos implicaciones. Las implicaciones son proposiciones no expresadas cuya falsedad es incompatible con la verdad de la proposición expresada. Así, la oración *Pedro es tío de Juan* implica que Juan es sobrino de Pedro: no puede ser falso lo segundo siendo verdadero lo primero. Las relaciones de inclusión y de inversión son las principales fuentes de las implicaciones. La relación entre dos individuos implica la relación inversa entre esos dos individuos con los papeles de dominio y codominio invertidos. Por ejemplo, las relaciones 'tío' y 'sobrino' son inversas y por eso el hecho de que Pedro sea tío de Juan hace inevitable que el segundo sea sobrino del primero; y el hecho de que Pedro regale flores a María hace necesariamente verdadero que María reciba flores de Pedro. Por otra parte, la manifestación de una clase incluida implica la manifestación de la clase incluyente: si hay perros sueltos, es obvio que hay animales sueltos.

---

[10] Sobre estas cuestiones véase S. C. Levinson, *Pragmática,* Barcelona, Teide, 1989; P. F. Strawson, *Ensayos lógico-lingüísticos,* Madrid, Tecnos, 1983.

Las implicaciones pertenecen todavía al dominio de la semántica, en el sentido más convencional. Al ser una relación necesaria la que hay entre la verdad de la proposición expresada y la verdad de la proposición implicada, no cabe atribuir a estrategias discursivas ni factores contextuales la deducción de esos datos tácitos.

Las presuposiciones semánticas son proposiciones asociadas a una oración, aunque no explicitadas como tales proposiciones, de cuya veracidad depende que la oración en cuestión asuma algún valor veritativo, es decir, que pueda ser verdadera o falsa. Las verdad de estas proposiciones se deduce tanto de la afirmación de la proposición explícita como de su negación. La secuencia *mi hermano volvió de Salamanca* presupone que el emisor tiene un hermano; pero la negación de esa secuencia, *mi hermano no volvió de Salamanca*, sigue manteniendo la inferencia de que el emisor tiene un hermano. Si en la oración *mi hermano volvió de Salamanca* resultase ser falsa la presuposición de que el emisor tiene un hermano, no podríamos decir exactamente que la oración es falsa. Si es falso que mi hermano volvió de Salamanca, ha de ser cierto que mi hermano no volvió de Salamanca; pero si yo no tengo hermanos, tampoco percibimos como verdadero que mi hermano no volvió de Salamanca. Simplemente la oración no es verdadera ni falsa; no se cumplen las condiciones para que pueda ser una cosa o la otra, no se expresa una proposición.

Si tenemos evidencia de que falla una presuposición semántica, la oración a la que estaba asociada esa presuposición se convierte en anómala. No se trataría aquí de que la oración pase a enunciar un absurdo o una obviedad; al no poder ser verdadera ni falsa de nada, simplemente deja de poder enunciar cualquier cosa. La anomalía se produciría porque una secuencia cuya forma gramatical le permite enunciar hechos, en realidad, pasa a no decir nada (el valor de verdad que se asocia con este tipo de secuencias es el valor «infeccioso» desarrollado en algunas lógicas trivalentes). Cuando analizamos la normalidad de las secuencias lingüísticas desde el punto de vista pragmático, ya no examinamos la oración desde el punto de vista de su forma o desde el punto de vista de lo que dicen sus signos y de la coherencia que debe haber entre ellos. Aquí ya es relevante la correcta adecuación del mensaje a las circunstancias de enunciación y a los interlocutores y sus conocimientos y expectativas. Las presuposiciones son supuestos que acepta el receptor para salvar la normalidad del mensaje del emisor. Si el mensaje no fuera verdadero o falso y careciera de valor de verdad, no podría ser in-

formativo y el acto de haberlo emitido sería un acto sin sentido. La voluntad de informar que atribuimos a quien habla y la normalidad de comportamiento que le suponemos hacen que evitemos siquiera plantearnos la falsedad de ciertos supuestos que necesitamos asumir para que no se quiebren todas esas expectativas

El contenido de una presuposición, al no formar parte de lo afirmado o negado por la secuencia, tiende a ser aceptado sin reflexión ni crítica. El receptor concentra su interés en lo que se le afirma, niega o pregunta, no en el fondo que se presupone. Por eso lo normal es que los contenidos presupuestos sean de bajo interés informativo. Comentaremos este aspecto con más detenimiento en su momento.

Todas las presuposiciones son defectibles. Si entra en conflicto algo afirmado explícitamente con algo presupuesto, se entiende como anulado lo presupuesto sin sensación de anomalía. Así, la secuencia *mi hermano no volvió de Salamanca...*, presupone que tengo un hermano; pero si la continuación fuera *...porque yo no tengo ningún hermano*, la afirmación de que no tengo ningún hermano entra en conflicto con la presuposición anterior. En estos casos, damos prioridad a lo que se afirma y olvidamos la presuposición.

Las presuposiciones remiten siempre al emisor, sea cual sea el tema de la enunciación. Por eso, si la oración alude en algún momento a la 1ª persona del singular y se hace coincidir así al sujeto que presupone con el tema de lo que se habla, es obligatoria una cierta coherencia que da lugar a restricciones en lo que se puede decir. Esto ocurre especialmente con los verbos de conocimiento y opinión. Es posible una oración como *Juan no sabe que tú viniste*, pero no *yo no sé que tú viniste*; el hecho de que tú viniste es una presuposición y yo no puedo afirmar que desconozco lo que estoy presuponiendo.

2.1.4.2. Máximas de conversación e implicaturas de discurso[11]

Hasta aquí venimos siempre hablando en términos de verdad y falsedad y de la posibilidad o imposibilidad que tienen los mensajes para informar. Así, decíamos que un enunciado que no pueda ser nunca informativo, por imposible o por obvio, será semánticamente anómalo; decíamos también que un mensaje capaz de ser informati-

[11] Véanse S. C. Levinson, *op. cit.*; P. Grice, «Lógica y conversación», en L. M. Valdés Villanueva (comp.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, 1991, págs. 511-530.

vo pierde esta capacidad si fueran falsas sus presuposiciones, lo que lo convertiría en anómalo (es decir, incapaz de informar) para la situación. Pero aún existe otro tipo de inferencias que hacen los hablantes sobre los enunciados, a pesar de que la falsedad de esas inferencias no daría lugar a un enunciado incapaz de informar, ni siquiera a un enunciado falso. Sucede que no sólo atribuimos al emisor la intención de informarnos y asumimos como verdadero todo lo que sea necesario para que su mensaje efectivamente tenga carga informativa; además suponemos que el emisor intenta informarnos de la mejor manera posible, facilitándonos el trabajo de la descodificación y cooperando con nosotros. Por ejemplo, un hablante está acostumbrado a recibir las secuencias lingüísticas con una cierta cantidad de información y redundancia. Estamos acostumbrados a una cierta proporción entre lo que se nos dice y el gasto que se hace para decírnoslo y asumimos siempre lo que sea necesario para que el mensaje que interpretamos tenga esa proporción. Descartamos normalmente las interpretaciones que pasen por admitir que el mensaje tiene más gasto o menos del habitual. Si se nos dice *Juan no fue al golf de buena gana*, podríamos interpretar simplemente que Juan se quedó en casa y no fue al golf. Esta interpretación es posible porque la situación de haberse quedado Juan en su casa haría que lo dicho fuese verdadero y, por tanto, está dentro del ámbito referencial de la proposición. Sin embargo, no tendemos a interpretar así el mensaje porque si eso fuera lo que ocurrió, sería inútil especificar cuál fue el estado de ánimo con el que no fue Juan al golf; habría entonces una redundancia superior a la habitual. La asunción de que Juan sí fue al golf es una implicatura. Si se nos dice *Juan tuvo un accidente y se partió la clavícula*, entendemos que eso fue lo más grave que le pasó a Juan; no nos planteamos la posibilidad de que Juan también se haya partido el cráneo y haya muerto, a pesar de que podría ser ese el caso y lo dicho no sería falso. De nuevo, la inferencia de que Juan está vivo y no le pasó nada más grave que la rotura de clavícula es una implicatura.

Las implicaturas son contenidos asociados a oraciones que se deducen de ellas por la intención cooperativa que atribuimos al emisor. Son implicaturas todos los contenidos asociados a oraciones de cuya veracidad depende que el mensaje se haya atenido a las pautas de cooperación habituales que se dan entre los hablantes. En el caso de las presuposiciones semánticas, el no cumplimiento daba lugar a oraciones anómalas; aquí da lugar a oraciones ciertas (el fallo de una implicatura es compatible con la verdad de lo dicho), pero en las que

hay un grado de redundancia mayor o menor del habitual o una estructuración del discurso habitual.

Las implicaturas son deducciones que hacen los receptores porque suponen que el emisor se ajusta a cuatro *máximas cooperativas* que regulan el intercambio de información:

Máxima de cantidad: no se deben emitir secuencias más ni menos informativas de lo que se requiere: *Juan no fue al golf de buena gana* tiene la implicatura de que sí fue al golf.

Máxima de cualidad: se deben decir lo que se cree que es cierto con el grado de certeza que nos permiten nuestros datos: *creo que llueve* tiene la implicatura de que no lo sé con seguridad.

Máxima de pertinencia: se deben emitir secuencias relevantes para la situación y para lo que se está diciendo: *creí que me levantaba tarde y todavía no habían abierto los quioscos* tiene la implicatura de que los quioscos abren a una hora establecida que puede hacer de referencia.

Máxima de modo: se debe estructurar la información de forma metódica, evitando la oscuridad: *Juan tuvo un accidente y se partió la clavícula* tiene la implicatura de que no le ocurrió nada más grave que eso.

2.1.4.3. Presuposiciones pragmáticas

Al hablar de las presuposiciones semánticas decíamos que éstas constituyen supuestos que el receptor acepta para salvar la normalidad del mensaje. Si el mensaje no fuera verdadero o falso y careciera de valor de verdad, no podría ser informativo y el acto de haberlo emitido sería un acto sin sentido. Se desliza aquí una circunstancia pragmática que tiene consecuencias mucho más interesantes. Puesto que el emisor sabe que el receptor tiende a aceptar los presupuestos como condición de la normalidad del mensaje, puede utilizar la presuposición para introducir contenidos falsos o simplemente inaceptables; como lo que se dice en esta parte del enunciado no es afirmado ni negado, no suele ser objeto de reflexión ni de crítica. El receptor concentra su interés en lo que se le afirma, niega o pregunta, en la parte del mensaje destinada a la información nueva, no en el fondo que se presupone y que es sólo el marco en el que se inserta tal información.

Los presupuestos definen una comunidad, las verdades que pre-

sumiblemente comparten los miembros de la conversación sobre el tema de que se habla. Como cualquier información expuesta por el locutor que no es cuestionada por el oyente, los presupuestos se sitúan, sin llegar a ser expuestos, en la categoría de lo que está admitido y establecido, de aquello a lo que podemos hacer referencia, pero sobre lo que ya no es posible polemizar. El locutor puede intercalar en forma de presuposiciones afirmaciones que directamente formuladas serían fáciles de cuestionar. La primera pregunta de una entrevista que aparece en el periódico de hoy nos suministra un buen ejemplo:

> PREGUNTA. ¿Por qué algunos intelectuales, ciertamente ociosos y de escasa retentiva, se empeñan en que usted dice «finstro» y no fistro?
> RESPUESTA. No lo sé, pero es fistro. Es una palabra que ha nacido en mí, que soy de otra galaxia por el temperamento mío y esas cosas. Fistro es una palabra de otro planeta, pero es muy fácil de escribir y de pronunciar.

Como puede observarse, el entrevistado ni siquiera se acuerda de los intelectuales, calificados por medio de la presuposición de «ciertamente ociosos y de escasa retentiva», pero responde con detalle a lo que se le pregunta. El contenido presupuesto queda así asumido por él, sin darse cuenta, o porque no se atreve o porque está de acuerdo, pero en todo caso no ha tenido ninguna posibilidad natural de manifestarse sobre este aspecto.

Así pues, el locutor tiene la facultad de elegir el contenido de lo que quiere presentar como presupuesto; pero, por diversas razones, es posible que la comunidad que define en este acto no se corresponda con la comunidad real, que los demás participantes del intercambio no asuman esas verdades. Se produce entonces una situación pragmática anómala, pues la comunicación se refiere siempre a lo expuesto, no a lo presupuesto. El contenido de este último restringe la libertad del oyente, pues lo obliga, si desea proseguir el discurso iniciado, a tomarlo como marco de su propia habla. Esto es, el interlocutor debe responder a lo que se le pregunta o replicar a lo que se afirma. En cambio, si discute los presupuestos se sale del marco comunicativo (realiza un acto metacomunicativo, pues su objeto es la comunicación misma y no su contenido). Discutir los presupuestos es rechazar la comunidad que brinda el locutor, declarar inútil su mensaje, acusarlo de mentir respecto a algo que no ha afirmado directa-

mente; por todo ello, discutir los presupuestos resulta siempre embarazoso y violento[12].

Por consiguiente, cuando el interlocutor reconoce en el discurso del emisor unos presupuestos falsos o inaceptables, vive una situación delicada, un dilema: si los denuncia resultará agresivo e impertinente, cosa que tenderá a evitar en situaciones de inferioridad; si no los denuncia aceptará proposiciones que considera falsas, con las que no está de acuerdo. El uso correcto de las presuposiciones y, en su defecto, la libertad del interlocutor para polemizar sobre ellas, definen una especie de salud en la interacción comunicativa. En caso contrario, se produce un desequilibrio pragmático y un abuso de poder por parte del emisor. En el caso de los textos es especialmente importante reconocer los contenidos presupuestos y nuestra adhesión o rechazo, pues de ello depende la posibilidad de una lectura lúcida y de una respuesta eficaz[13].

En resumen, la presuposición no es sólo una relación semántica, es también una mecanismo pragmático que consiste en considerar de antemano algo como verdadero y, en el mismo acto, presumir que eso mismo es compartido por las demás personas implicadas en la situación comunicativa.

2.1.5. *Pragmática: actos de habla*[14]

Cada vez que un estado de cosas se modifica, por tanto, cada vez que un estado de cosas se transforma en otro estado de cosas decimos que tuvo lugar un suceso. Un suceso es precisamente la muta-

---

[12] Una característica de los «hábiles interrogatorios» consiste precisamente en el uso de presupuestos inaceptables (es decir, de contenidos todavía no consensuados) como trampa para que el interrogado confiese. Si el padre le pregunta al hijo: ¿por qué arrancaste el mando de la lavadora?, a poco que éste se descuide habrá revelado que fue él quien lo arrancó, por contestar a la pregunta de buena fe, aunque quizá de forma insincera: «porque lo rocé sin darme cuenta». Al padre, como a la policía cuando pregunta «¿por qué entraste en el estanco?», no le interesa la causa, sino la confesión todavía no conseguida del hecho que se da por supuesto.

[13] En 4.4.2.2.3 y en 4.5.4.2 analizaremos algunos aspectos textuales de las presuposiciones falsas o inaceptables. Para un análisis más profundo del concepto pragmático de presuposición, *vid.* O. Ducrot, *Decir y no decir,* Barcelona, Anagrama, 1982, págs. 27-91, y G. Rigau i Oliver, *Gramática del discurs,* Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1988, págs. 208-233.

[14] Véanse S. C. Levinson, *op. cit.;* J. Searle, *Actos de habla,* Madrid, Cátedra, 1986.

ción de un estado en otro estado. Los sucesos ocurren porque algo los provoca. Dependiendo de cómo se relacione el estado final al que conduce un suceso o una cadena de sucesos (proceso) con el estado inicial, la mutación de estados será de tipo causal o de tipo final. Cuando los sucesos son de tipo finalista, la conexión de las sucesivas mutaciones tiene poco que ver con las características intrínsecas de los objetos modificados en alguno de sus atributos y la comprensión de esa cadena de mutaciones supone una importante cantidad de información añadida a la que se tiene de esos objetos. Cualquier suceso finalista supone la existencia de un sujeto agente y esa información añadida necesaria para comprender la normalidad del suceso es información referida a ese sujeto y sus intenciones.

Una modificación de un estado de cosas inicial que podamos entender como un suceso finalista es lo que llamamos un acto. Realizar un acto es modificar el entorno con algún propósito. El estado final al que conduce un acto es lo que llamamos un resultado, que es precisamente la consecuencia del acto.

Una definición tan estricta de acto nos sirve de poco. Las personas siempre están haciendo cosas, realizando actos y esto es tan normal que forma parte del «ruido» de fondo de nuestra experiencia cotidiana. Una actividad se destaca de ese ruido si es recurrente y se realiza según patrones estables para fines constantes. A esto es a lo que llamaremos acto, en un sentido más restringido, es decir, a un acto-tipo.

Esta estabilidad es la que permite que la lengua se relacione con los actos de dos maneras. Puesto que de patrones estables y de hechos que se categorizan como acontecimientos se trata, en la lengua existen palabras que los nombran; son parte de la experiencia que se puede codificar en el léxico. Así, un acto que se puede realizar con el lenguaje es el de preguntar algo y tal acto está codificado en el léxico precisamente en la palabra *preguntar*. Pero además, la emisión de ciertas expresiones lingüísticas específicas puede ser parte del patrón estable con el que se realiza un acto. Un acto de habla es un acto que se realiza con el lenguaje, esto es, una actividad que responde a un patrón estable con un fin definido donde la ejecución de ese patrón consiste en la emisión se expresiones lingüísticas específicas. Los sujetos asumen los papeles que les corresponden en el acto de que se trate en tanto que sujetos hablantes, es decir, en tanto que emisores y receptores.

A diferencia de las consecuencias de los sucesos no finalistas, los resultados de un acto admiten ser evaluados en términos de éxito o fracaso. Puesto que un acto supone una intencionalidad en la que se

prefigura el estado de cosas final que se busca alcanzar, el estado de cosas final realmente alcanzado, es decir, el resultado del acto, puede coincidir o no con el estado prefigurado y en ese sentido se puede decir que el acto tuvo o no éxito.

El significado de las oraciones tiene que ver con la manera en que estas se relacionan con el mundo exterior, mientras que los actos de habla tienen que ver con los resultados obtenidos por el hablante al emitir oraciones. El acto de habla no es el significado de las secuencias lingüísticas, sino lo que el hablante hizo al hablar. Con independencia (relativa) de lo que una oración signifique, podemos percibir que quien la emite por el hecho de hablar está aseverando algo, prometiendo algo, bautizando a alguien, pidiendo algo, preguntando algo... Eso son los actos de habla. Significado y acto acompañan a cualquier emisión lingüística.

Toda oración completa tiene un significado que habrá de ser una proposición, esto es, la asignación de un argumento a un predicado. Cuando entendemos una oración, sabemos qué situaciones del mundo pueden ser asociadas con ella, es decir, de qué situaciones puede ser cierta la proposición expresada. Este es el contenido proposicional de la oración, que es lo que básicamente estudia la semántica.

Pero no es posible expresar una proposición sin realizar un acto de habla, según quedó dicho. Cuando un emisor habla, además de expresar proposiciones, introduce ciertas modificaciones en la situación en que emite su mensaje. Esto quiere decir que las oraciones emitidas significan algo y que además el emisor *hace* algo al emitirlas. El receptor capta el contenido proposicional, pero también capta *el resultado* de lo que *hizo* el emisor. El receptor puede captar, por ejemplo, que el emisor contrajo una cierta obligación o compromiso por lo que dijo (en casos como amenazas y promesas); o que el propio receptor es requerido para contraer cierta obligación; o que se le pide una información; o puede ocurrir simplemente que el receptor no capte ninguna alteración en la situación en que se le habla más que el hecho mismo de haberse incrementado su información sobre algo, que es el caso que percibimos como más neutro y que se corresponde con las aseveraciones.

La fuerza ilocucionaria es esa alteración de la situación que provoca la emisión de una secuencia lingüística. Esta fuerza ilocucionaria es la que define la actividad del emisor como un acto de habla. La fuerza ilocucionaria es lo que define el *resultado* buscado por el emisor.

Del contenido proposicional de las emisiones lingüísticas habla-

mos en términos de verdad o falsedad. En cambio, de las emisiones lingüísticas concebidas como actos de habla hablamos en términos de felicidad o infelicidad, esto es, en términos de éxito o fracaso.

Un acto de habla tiene éxito cuando la fuerza ilocucionaria de la emisión conduce al resultado que quería el emisor. Si, por ejemplo, el emisor quería hacer una promesa, el acto de habla tiene éxito si resulta ser una promesa por haber concurrido todos los requisitos para que la actividad del emisor sea prometer algo (por ejemplo que, desde el punto de vista proposicional, se enuncie una actuación del hablante referida al futuro, que no sea evidente que el hablante vaya a tener tal actuación, que el receptor considere de su interés y provecho esa actuación y sus consecuencias, etc.).

Todo acto de habla tiene unas precondiciones que deben cumplirse para poder tener éxito. Para que una emisión lingüística dé ciertos resultados, deben cumplirse las circunstancias convencionalmente asociadas con esos resultados y deben intervenir en ellas los individuos apropiados para los roles apropiados. Un acto de habla es un tipo de acto que se instituye y cumple por el seguimiento de determinadas reglas en un marco convencionalmente apropiado para que sean posibles los resultados que definen ese acto de habla.

Según el tipo de acto de habla de que se trate, el contenido proposicional puede ser parte de las condiciones de éxito del acto de habla. En cualquier caso, diferentes actos de habla pueden coincidir en su contenido proposicional. Esto es, la misma referencia a la realidad puede ser enunciada con fuerzas ilocucionarias diferentes y, por tanto, introduciendo modificaciones en la situación diferenciadas. Por pensar en un caso obvio, una aseveración y una interrogación pueden ser proposicionalmente idénticas, pero en el segundo caso el receptor percibe que se le requiere información, mientras en el primero sólo percibe que se le transmite.

Los enunciados lingüísticos adquieren su fuerza ilocucionaria porque se dan las circunstancias apropiadas para que ello ocurra. Es bastante habitual que sea el propio contenido proposicional del enunciado o ciertas características formales suyas las que activen esa fuerza ilocucionaria. Los llamados performativos explícitos, por ejemplo, indican ya por su contenido el tipo de acto de habla que realiza el hablante. Así, en secuencias como *yo afirmo que...*, *yo te bautizo...*, enunciar la actividad es hacerla: al decir «yo te bautizo...», en un marco adecuado, se está bautizando; al decir «yo afirmo...» se está afirmando.

Ocurre a veces, sin embargo, que un enunciado tiene las carac-

terísticas formales que permiten asociarlo con un acto de habla y, sin embargo, el hablante está realizando otro acto de habla diferente. Hay una separación entre lo que literalmente parece ser el enunciado y lo que realmente está haciendo el emisor. En estos casos se habla de actos de habla indirectos. Así por ejemplo, la secuencia *hace frío aquí*, que por su forma es, en principio, una aseveración dicha por alguien (especialmente si tiene autoridad) en un espacio cerrado mientras mira hacia una ventana abierta, será normalmente entendida como una petición o un mandato. Al tratarse de una expresión ligada formalmente a un acto de habla (la aseveración), pero que está claramente manifestando otro (la petición o el mandato), decimos que estamos ante un acto de habla indirecto.

Los mecanismos que permiten pasar de lo que literalmente es un enunciado a un acto de habla diferente, junto con los mecanismos que permiten encontrar una funcionalidad comunicativa a enunciados semánticamente anómalos y los que permiten restablecer la funcionalidad a enunciados que contravienen las máximas de conversación son sumamente interesantes para comprender la naturaleza de los mensajes estéticos o que producen efectos estilísticos. No se trata de que todos los actos de habla indirectos tengan efectos estilísticos, pero sí sucede que ciertos efectos estilísticos descansan en los mecanismos que hacen que un mensaje tenga una fuerza ilocucionaria diferente de la que le correspondería por sus características formales.

2.2. Información compartida e información nueva

Como ya apuntamos antes, una característica intuitivamente muy evidente de los textos es su unidad global (la acumulación de partes en un texto no produce la misma sensación que la acumulación de textos diferentes) y su aspecto de sucesión y desarrollo de algo (una guía de teléfonos no produce la sensación de texto porque no se percibe que la sucesión de sus componentes estén siendo desarrollo de algo). Como propiedad microestructural que es, esta es una característica permanente en un texto: cuando leemos un texto, tenemos permanentemente la sensación de estar en el mismo texto y a la vez de no estar siempre en el mismo punto temático. Como veremos, esta tensión entre la permanencia y el desarrollo temático está íntimamente relacionada con la manera en que se maneja la información compartida con el interlocutor y la información nueva. Consideremos esta cuestión en varios apartados.

2.2.1. *Tema y rema.*

2.2.1.1. Proposiciones

Conocer el significado de una palabra aislada como *mesa* consiste en ser capaz de decidir qué objetos podrían ser designados con éxito mediante esa palabra y qué otros en cambio no podrían, es decir, en tener criterios para establecer la clase de elementos designables por esa palabra (la expresión de esos criterios es, en definitiva, la definición del significado). Diremos que esa clase es el ámbito referencial de esa palabra. En el caso de un enunciado completo, podemos decir que se entiende su significado cuando se sabe qué sucesos o estados harían que fuera verdadero y qué sucesos o estados harían que fuera falso. En este caso comprender el significado consiste en tener criterios para establecer la clase de sucesos o estados dados según los cuales el enunciado sería cierto. En el caso de *mesa* el ámbito referencial es un conjunto de objetos. En el caso de un enunciado el ámbito referencial será un conjunto de sucesos o estados. La secuencia *Juan es alto* sería falsa si el hecho es que Juan tiene treinta años y mide un metro veinte y sería verdadera si Juan mide dos metros o si Juan mide un metro veinte, pero tiene tres años de edad. Estos criterios que nos permiten decidir qué tipo de circunstancias han de darse para que sea verdad lo dicho[15] son el significado de esa secuencia.

Hablamos siempre desde la perspectiva de los enunciados aseverativos por ser el caso más simple a partir del cual se comprenden mejor los casos más complejos. Además, sus características son fácilmente extrapolables a otros tipos de enunciados. Es evidente que la secuencia *¿es alto Juan?* no es verdadera ni falsa de ninguna situación. Pero el receptor ha de evaluar las condiciones veritativas que tendría si fuera aseverativa para poder contestar a la pregunta. Aunque la pregunta en sí no es verdadera ni falsa, hace falta saber cuándo es verdadera la oración *Juan es alto* para saber contestar sí o no a la pregunta.

---

[15] Naturalmente, esto con independencia de que podamos conjeturar que el emisor utiliza este enunciado para mentir. Hay, en cualquier caso, una pequeña imprecisión en lo que acabamos de decir, en la que no entramos ahora por razones de exposición. Lo que acabamos de decir sería cierto si en la interpretación de los enunciados no hubiera más factores que los semánticos, pero lo cierto es que también intervienen factores pragmáticos. Hay ciertas situaciones que harían verdadero el enunciado y que rechazamos como interpretación posible porque tal interpretación, aun siendo compatible con el significado del enunciado, es incompatible con lo que sabemos de la estrategia discursiva del emisor.

2.2.1.2. Conceptos de tema y rema

En el aspecto puramente proposicional (es decir, prescindiendo de momento del tipo de acto de habla al que correspondan), los mensajes lingüísticos son afirmaciones, negaciones o interrogaciones de algo a propósito de algo. Pero en las manifestaciones de las lenguas naturales el alcance de valores como la afirmación o la negación no es global, sino más bien puntual. Cuando escribimos expresiones matemáticas, puede ocurrir que a un signo de negación le siga una expresión compleja encerrada entre corchetes y que el alcance de esa negación afecte a *toda* esa expresión. Pero en el habla espontánea no se hacen operaciones tan complejas. El que un grupo sintagmático complejo sea todo él el alcance de una negación, por ejemplo, supone retener el efecto de la negación sobre una sucesión estructurada de elementos y eso es una operación mental más complicada de las que podemos hacer en el habla espontánea. Lo que se afirma o niega suele ser algún aspecto puntual del mensaje (salvo algún caso que apuntaremos más adelante) y lo dicho por el resto del mensaje ni se afirma ni se niega, sino que es el *fondo* sobre el que se hace la afirmación. Consideremos la siguiente oración:

a) El cuñado de Joaquín no dio clase de buena gana.

En un proceso interpretativo normal, el receptor entenderá que son ciertos varios hechos y el conjunto de esos hechos constituirá el bagaje informativo que obtiene descodificando esa oración. Algunos de los hechos que tomará por ciertos son los siguientes:

1. Joaquín tiene un cuñado (alguna de sus hermanas está casada o él está casado y su mujer tiene al menos un hermano).
2. El cuñado de Joaquín está vivo.
3. El cuñado de Joaquín es profesor.
4. El cuñado de Joaquín *sí* dio clase.
5. El gusto y la motivación con que el cuñado de Joaquín dio clase fueron bajos.

Pero esta oración no afirma estos cinco hechos. Comparemos la oración considerada con las que resultarían de cambiar su signo oracional: *b) El cuñado de Joaquín dio clase de buena gana* y *c) ¿Dio clase de buena gana el cuñado de Joaquín?* Los cuatro primeros hechos

se mantienen como verdaderos en b) y en c). Lo único que cambia es el hecho número 5: en a) ese hecho es cierto, en b) ese hecho es falso y en c) el emisor desconoce si es o no es cierto. Evidentemente, la oración *El cuñado de Joaquín no dio clase de buena gana* sólo afirma aquello que queda negado cuando cambiamos el signo y que queda indeterminado cuando interrogamos. Lo que sigue percibiéndose como verdadero cuando cambiamos el signo de la oración o cuando la ponemos en forma interrogativa (hechos 1-4) no está en ningún caso afirmándose, negándose ni preguntándose. Como dijimos antes, lo afirmado, negado o preguntado en una oración es un aspecto puntual de los recogidos en la oración: es el grupo *de buena gana* lo afectado por la afirmación, negación o interrogación. Todo lo demás es el trasfondo. A la parte de la oración que designa este trasfondo la llamamos *tema* y a la parte afectada por el modo oracional, es decir, a la parte que designa lo que se afirma, niega o pregunta la llamamos *rema* o *comentario*[16].

Cuando intentamos comunicarnos con alguien lo hacemos porque suponemos que tenemos una cantidad suficiente de datos compartidos como para entendernos y porque suponemos que tenemos algo *nuevo* que incorporar a esos datos compartidos. El tema alude a la información que puede manejarse como compartida por emisor y receptor. El emisor introduce un dato determinado como tema si le consta que ese dato ya lo conoce el receptor o si entiende que no choca con su estado de conocimientos y creencias, es decir, si es un dato de escaso relieve informativo que puede, de hecho, manejarse como sobreentendido. La oración *mi hechicero mayor aún está en Pamplona* sólo resultará pragmáticamente adecuada si es evidente para el emisor que su interlocutor conoce ya la circunstancia de que hay alguien a quien el hablante considera hechicero con jerarquía sobre él (por ejemplo, por haberlo dicho en alguna frase anterior). Si el receptor no tiene constancia de ese dato, la oración será inadecuada porque presenta como tema un hecho que contrasta o choca con lo que el receptor puede saber o creer y, por tanto, tiene una importancia informativa demasiado alta como para manejarla como un sobreentendido. En cambio, la oración *mi hermano aún está en Pam-*

[16] Un análisis detallado de estos conceptos puede verse en Barbara H. Partee, «Topics, Focus and Quantification», en S. Moore y A. Wyne (eds.), *SALTI*, 1991, páginas 4 y ss.

plona, donde parte del tema es el hecho de que el emisor tiene un hermano, resultará adecuada en la mayoría de los contextos. Si el receptor ya sabía que el emisor tenía un hermano, la oración tematiza un dato previamente compartido, como es habitual. Pero aunque el receptor desconociera ese hecho, la circunstancia de tener un hermano es tan habitual que difícilmente va a chocar con su fondo de conocimientos y creencias la noticia de que el emisor tiene un hermano. En este caso sigue siendo correcto manejar este dato como consabido por el escaso relieve informativo que tiene. Podría ser inadecuada la oración si, por ejemplo, se la dice un hombre a su esposa y esta, después de diez años de matrimonio, aún ignoraba que su marido tuviera hermanos; aquí la noticia de la existencia del hermano tiene demasiado relieve como para ser presentada en el tema de la oración.

El rema reproduce o recoge la información nueva que se introduce en el discurso. El rema es lo que realmente informa de algo al receptor y es al que afecta la cuestión de la verdad o falsedad del enunciado. En la secuencia citada *el cuñado de Joaquín no dio clase de buena gana*, es en el grupo *de buena gana* donde el emisor puede estar diciendo la verdad o equivocándose; lo demás no se interpreta como algo que esté afirmándose o negándose. El rema es entonces la parte responsable del contraste de la proposición (verdad) que estamos expresando con respecto a otras posibles proposiciones (verdades) que podrían haber supuesto un añadido sobre el fondo que emisor y receptor comparten.

El hecho de que el tema de un enunciado conste de datos normalmente compartidos por los interlocutores y, por tanto, que la secuencia que los expresa no sea pragmáticamente informativa, no quiere decir que carezcan de función. Los datos que tenemos en nuestra memoria no tienen el mismo grado de viveza o fuerza en cada momento, sino que en unas situaciones unos datos parecen estar más presentes en nuestra atención que otros y en otras situaciones cambian los datos que parecen ser más vivos. Nuestra memoria se manifiesta en *estados* definidos por la fuerza relativa de los datos que la componen en un momento dado y, en cada momento, lo que está condicionando nuestra interacción con el mundo no es la memoria total, sino el contenido que accede a la conciencia en el momento de la interacción. El tema de una oración tiene la función de determinar un estado de memoria en nuestro interlocutor en el que los datos que singularizan el individuo o el asunto sobre el que se va a hablar tengan un alto grado de actualización. Se trata de hacer presente alguno

de los recuerdos del receptor para que sea ese dato reforzado el que interactúe con el suceso o la novedad que va a expresar el rema.

Efectivamente, en un acto comunicativo normal tenemos siempre la actitud básica de llamar la atención de nuestro interlocutor sobre una parte del mundo que compartimos para a continuación transmitirle cuál es la novedad o qué dato añadido es el que queremos hacerle constar. Si queremos decirle a alguien que Alberto ganó un premio importante en la lotería y no estamos seguros de que nuestro interlocutor se dé cuenta de quién es Alberto, es bastante natural concatenar dos secuencias encaminadas, respectivamente, a situar el individuo del que hablamos y a decir qué es lo que le ocurrió:

¿Recuerdas a Alberto, el carpintero que nos presentaron el viernes cuando salíamos del cine?... Pues le tocaron cien millones de pesetas.

La secuencia que antecede a los puntos suspensivos es la que actualiza el marco o contexto compartido por los interlocutores; es la que tiene la función de llevar claramente a la conciencia ese dato de la memoria del receptor para que centre su atención en él por encima de cualquier otro recuerdo. Y la secuencia que sucede a los puntos suspensivos es la que *asevera* lo que queremos decir y la que expresa aquello que al emisor no le parece evidente que sepa el receptor. Con un esfuerzo más reducido, esto es lo que hacemos cada vez que formamos una estructura de tema y rema: el tema señala lo compartido y el rema introduce la novedad donde se hace descansar la relevancia informativa del mensaje.

2.2.1.3. Elipsis del tema

Lógicamente, en un mensaje puede faltar el tema pero no el rema. Puede suceder que estén dados en la situación o el contexto con suficiente claridad los datos que constituyen el fondo sobre el que el emisor quiere añadir algo. Siendo así, el emisor no necesita incluir en su mensaje una parte que haga está función y puede limitarse a expresar sin más el rema. Así por ejemplo, una oración como *ya vino* puede resultar pragmáticamente adecuada si es evidente para los interlocutores cuál de los individuos o asuntos que ambos conocen es el que es aquí objeto de comentario. La pregunta *¿quién vino?* sólo puede ser formulada por alguien que ya sabe que alguien vino y que

desconoce el agente de ese proceso. En la respuesta, por tanto, ese agente debe ser expresado como rema y no como tema y no puede ser rema el verbo *vino*, porque alude justamente a lo que ya es sabido. Por eso puede ser una respuesta normal el enunciado *Juan;* en él se prescinde del tema, porque ya es suficientemente evidente, y sólo se menciona el rema. Una respuesta como *Juan vino*, aunque satisface la demanda de información, sería extraña para la pregunta planteada (y de hecho no se suele dar), porque en ella se coloca como tema lo que se desconoce y como rema lo que ya es sabido, lo que provoca un desajuste con la situación de discurso real.

2.2.1.4. La frontera entre el trasfondo (tema) y la novedad (rema)

La idea de que en los mensajes se expresa un fondo de hechos compartidos y una novedad sobre ese fondo es bastante clara, pero no es sencillo generalizar cuál es la frontera entre esas dos partes, el tema y el rema. No podemos asociar las ideas de tema y rema con las funciones sujeto y predicado, por ejemplo, ni en general podemos hacer una vinculación muy estricta entre la estructura gramatical de una oración y la expresión del tema y el rema. Sin embargo, es interesante hacer las generalizaciones que sean útiles para los propósitos de este trabajo. La manera de manejar y expresar la información compartida y la nueva en los textos es lo que dibuja el perfil del receptor de ese texto y es el factor básico para adecuarse al interlocutor. Una buena parte de los errores en redacciones escolares (y, por tanto, de correcciones de los profesores) tienen que ver con una introducción deficiente en el discurso de los datos nuevos y los datos sabidos. Podemos entonces considerar algunas generalidades.

Sujeto y predicado. Si consideramos una oración poco compleja fuera de contexto, tenderemos a percibir como tema el sujeto y el predicado como rema. El sujeto expresa una presuposición del enunciado. Ya explicamos en su momento el concepto de presuposición; aquí nos interesa recordar que una verdad presupuesta no está siendo afirmada ni negada por el enunciado y además se infiere tanto de la afirmación como de la negación del mismo. En la oración *mi hermano volvió de Salamanca*, la inferencia de que el emisor tiene un hermano es una presuposición, por ejemplo. En general, el rema de un enunciado no puede estar en el grupo de sujeto, porque el rema precisamente no puede ser introducido como presuposición, sino

como afirmación, negación o interrogación explícita. No puede ocurrir, por ejemplo, que en la oración anterior el dato relevante desde el punto de vista informativo sea que el emisor tiene un hermano.

> El emisor puede contravenir esta norma cuando quiere transmitir un cierto dato sin delatar que ese dato es precisamente el que quiere transmitir o cuando quiere que el receptor asuma una cierta información con el menor grado posible de juicio. La secuencia *estaré ocupado el fin de semana porque uno de mis yates está sin limpiar desde el mes pasado* tiene entre sus presuposiciones el dato de que el emisor tiene varios yates; puede ser que el receptor no conozca esta circunstancia y que el emisor quiera hacer ostentación introduciendo ese hecho como si fuera de manera casual y a propósito de otra cosa. Por su parte, la secuencia *la próxima derrota electoral del partido del gobierno planteará la sustitución de su líder* presupone el hecho de que el partido del gobierno será derrotado próximamente, pero no es eso lo que se está afirmando y por ello es más fácil que el receptor lo asuma sin enjuiciarlo.

No obstante lo que acabamos de decir, hay que hacer algunas salvedades.

1. Lo dicho no significa que necesariamente el tema coincida con el sujeto y el rema con el predicado. Simplemente hay que esperar que el rema pertenezca al grupo de predicado y no al de sujeto, puesto que el grupo de sujeto expresa, como dijimos, una presuposición. Pero, como también apuntamos en el epígrafe anterior, cuando el grupo de predicado tiene cierta complejidad, lo esperable es que el rema sea sólo una parte de él porque no es habitual que sostengamos el efecto de una negación o una afirmación en un grupo muy complejo (recuérdese el ejemplo de *el cuñado de Joaquín no dio clase de buena gana*, donde lo negado, y por tanto, el rema, era sólo el grupo *de buena gana*). Pero incluso esta tendencia depende de ciertos factores contextuales. Por ejemplo, en *Juan no va a París en el verano*, el rema puede ser *en el verano,* si el hecho es que no va a ir en el verano, sino en el otoño y lo que se toma como fondo es que va a ir a París; puede ser también *a París*, si el hecho es que no va a ir a París sino a otro sitio en el verano; pero puede ser también todo el grupo *no va a París en el verano*, si el contexto permite procesar como conjunto la idea de ir a París en el verano. Esto puede suceder, por ejemplo, si los interlocutores saben que Juan va todos los años a París en

el verano; al ser un hecho habitual, el proceso con sus dos circunstancias puede ser manejado sin esfuerzo como un todo por los interlocutores y no resultar así una operación complicada la de retener el efecto de la negación sobre tres grupos sintácticos distintos; se trata sólo de informar de que no va a suceder ese hecho habitual. También podría ocurrir que Juan hubiera hecho planes para ir a París de vacaciones y que por un imprevisto tuviera que anular el viaje. En este caso también ocurre que el grupo completo de predicado es el rema. La única condición es que los dos interlocutores supieran que Juan pensaba ir a París en el verano; con esa condición cumplida es fácil que esos interlocutores manejen como un hecho simple (y no como un proceso con dos circunstancias) ese plan de vacaciones.

2. No sólo las funciones sintácticas tienen alguna relación con la frontera entre tema y rema; también la disposición lineal de los elementos es relevante. Hay una fuerte tendencia a situar el tema delante del rema. Cuando queremos que el sujeto forme parte del rema, lo normal es posponerlo al verbo. Dicho de manera inversa, cuando el sujeto va pospuesto al verbo no se interpreta como tema sino como parte del rema. En la oración *vino Alberto* sólo hay rema.

3. Como generalización de lo anterior, cuando el sujeto aparece pospuesto al verbo (en español), en realidad a efectos pragmáticos se comporta como cualquier otro complemento del verbo y es el único caso en el que tiene la misma facilidad que estos complementos para ser rema. En la oración *no vino Juan de Madrid* tiende a interpretarse más fácilmente como rema *Juan* que *de Madrid*: el sentido de «no fue Juan quien vino de Madrid» se impone más fácilmente que el de «no fue de Madrid de donde vino Juan»; en este último caso el orden tendería a ser *Juan no vino de Madrid* (aunque, en todo caso, son fáciles los contextos en que se podría interpretar todo como rema). No es imposible que un sujeto antepuesto sea rema, pero esto sólo puede ocurrir en la lengua hablada, donde es posible enfatizar con el gesto y con la voz una palabra determinada: **Juan** *vino de París*, con un fuerte énfasis en la primera palabra, puede ser interpretado como «fue Juan quien vino de París». Obsérvese que es difícil mantener esto si negamos la oración.

4. Puede ocurrir que la estructura general tema-rema no se dé sólo en el enunciado en su conjunto, sino también en alguna de sus partes, incluido el sujeto. Como ya dijimos, la duplicidad tema-rema recoge la oposición entre los datos de fondo ya sabidos por los interlocutores o que no contrastan especialmente con el estado de cono-

cimientos y creencias del receptor y los datos que sí contrastan con ese estado del destinatario del mensaje y que son verdaderamente nuevos en el discurso. En el grupo de sujeto normalmente se designa a un individuo o a un rango de individuos de una clase determinado por una expresión de valor cuantificador (en el sentido lógico). Es habitual que en ese grupo se incluyan ciertas propiedades descriptivas que permiten singularizar al individuo o al rango de individuos determinado por el cuantificador. Cualquiera de esas propiedades descriptivas restringe la extensión de la clase de individuos considerada y, de la misma manera, el cuantificador puede restringir el rango de individuos de esa clase al que se aplica lo dicho en el predicado. En ciertos contextos puede suceder que alguna de esas restricciones contrasten con el estado de conocimientos y creencias que se le puede suponer al receptor, como ocurre con el rema, sin perjuicio de que el grupo completo siga siendo con respecto al enunciado global el tema o fondo sobre el que se va a predicar alguna novedad o rema. En estos casos los enunciados se hacen más densos desde el punto de vista de la información pragmática[17] que transmiten porque, de hecho, el receptor percibe que se le están transmitiendo dos afirmaciones y no una. Pensemos en un diálogo como el siguiente:

> —¿Cree usted que el bajo rendimiento de los ejecutivos está perjudicando la producción?
>
> —El bajo rendimiento de *algunos* ejecutivos puede estar, ciertamente, produciendo efectos negativos.

El receptor puede percibir una especial densidad en el enunciado con que se responde a la pregunta planteada. Este enunciado no transmite simplemente una información nueva sobre un fondo. En la práctica es como si el receptor procesase dos proposiciones porque el

[17] La información simple existe siempre que se disipe una incertidumbre, por lo que un simple fonema, en la medida en que su actualización es una de entre varias posibilidades, es informativo. La información semántica tiene que ver con la manera de relacionarse los signos con el mundo. Desde el momento en que el ámbito referencial de los signos es finito, estos signos son compatibles con ciertos objetos o situaciones del mundo e incompatibles con otras; esta discriminación es la característica de la resolución de incertidumbre y por ello tiene sentido hablar de información semántica. La información pragmática tiene que ver con la manera de relacionarse la información semántica con los conocimientos del receptor. Sólo existe información pragmática si lo que dice un mensaje (= la información semántica de un mensaje) era desconocido para el receptor.

enunciado sostiene dos tesis: el bajo rendimiento sí puede estar afectando negativamente a la producción y sólo algunos ejecutivos rinden poco. El grupo de sujeto expresa el tema y el de predicado el rema. Pero, a su vez, dentro del sujeto se reproduce este contraste entre el fondo compartido y el dato que choca con los conocimientos del receptor. El cuantificador *algunos* efectúa una reducción del rango de individuos de la clase señalada en el sujeto (la de los ejecutivos) que el emisor supone discordante con lo que supone su interlocutor y por ello toma aquí la relevancia de un rema.

Anteposición de elementos del grupo de predicado. Como ya vimos, es fácil que una parte del predicado forme parte del tema (con el sujeto), mientras otra parte (alguno de los complementos) sea el rema. Pero se necesitan recursos especiales para hacer que alguno de los complementos que forman parte del predicado se manifieste como tema, mientras el resto del predicado con el sujeto exprese el rema. Lo más habitual es anteponer ese complemento al resto de la secuencia. La oración *Juan compró el ordenador en Estados Unidos* parece estar diciéndonos algo a propósito de Juan o a propósito de que Juan comprara un ordenador (en este caso el tema sería *Juan compró un ordenador* y el rema sería la circunstancia locativa). Pero la secuencia *el ordenador lo compró Juan en Estados Unidos* parece ya estar diciéndonos algo acerca del ordenador, que de esta manera se convierte en el tema.

Hay, como vemos, una cierta tendencia (sin que esto sea norma) a relacionar la disposición lineal de los elementos con el contraste entre tema y rema. Es bastante frecuente que primero se indique el tema, es decir, se actualicen ciertos aspectos del mundo compartido por los interlocutores, y después se indique el rema, esto es, la novedad relevante que se quiera apuntar sobre eso que comparten. El efecto que produce la anteposición de complementos no es más que una manifestación de esta tendencia. En la oración anterior se puede tematizar la circunstancia locativa con sólo anteponer el sintagma al verbo: *en Estados Unidos Juan compró un ordenador*; aquí se llama primero la atención sobre el lugar como fondo del enunciado y después se presenta como noticia el hecho de que allí Juan haya comprado un ordenador. Pero esta tendencia puede invertirse, como ya vimos en algún ejemplo. No siempre el emisor quiere presentar lo compartido y luego introducir la novedad. Si el contraste de lo que quiere decir con lo que supone que sabe o cree su interlocutor es muy acusado, puede apresurarse y empezar precisamente el enunciado

con la máxima tensión introduciendo el rema y luego distender ese enunciado y expresar los datos compartidos con el receptor. Recordemos un ejemplo citado. La oración *Juan vino de París* habla de Juan (tema) y nos da de él el dato de su vuelta o su procedencia de París. Pero habíamos visto que un énfasis en la pronunciación del sujeto, **Juan** *vino de París*[18], hace entender las cosas de otra manera; ahora parece que lo compartido es que alguien vino de París y la noticia es que ese alguien es Juan. Un emisor puede inclinarse por este recurso si entiende, no sólo que el receptor desconoce quién es el que vino de París, sino que además está en la idea errónea de que fue otro individuo. Al apreciar un contraste tan marcado entre el dato que quiere decir y el estado epistémico del receptor, el emisor puede, como decimos, apresurarse y empezar por indicar el error en que está el receptor y sólo después ubicar en un fondo el dato introducido (naturalmente, no siempre es un error atribuido al receptor la causa de esta «prisa» del emisor).

Es fácil entender entonces que lo dicho sobre la anteposición de complementos del verbo puede invertirse. Lo normal es que la anteposición tematice el complemento; pero en ciertos contextos puede ser precisamente el recurso para convertirlo en rema (son los casos que algunos lingüistas llaman de «topicalización»). En los complementos que no admiten referentes átonos (como aditamentos o suplementos) la única forma de saber si son tema o rema es la pronunciación, como en el caso del sujeto *Juan* en la oración citada. En los complementos que sí admiten estos referentes átonos parece haber un indicio formal: si aparece el referente pronominal, el complemento se tematiza; en caso contrario se interpreta como rema. Así, en la oración *el ordenador lo compró Juan en Estados Unidos, el ordenador* es el tema; pero en *el ordenador compró Juan en Estados Unidos* debe entenderse como rema (parecido, aunque no idéntico, a «el ordenador fue lo que compró Juan en Estados Unidos»).

Enunciados negados. Cuando un grupo de predicado aparece negado, como por ejemplo en *María no fue a la fiesta con un traje de*

---

[18] El énfasis será fundamentalmente entonativo. En *Juan vino de París* la entonación ha de ser la de una oración enunciativa normal: empezando en tono bajo, subirá la fundamental hasta un máximo en la frontera entre el sujeto y el predicado (más o menos el segmento [am'bi], *...an vi...*), para ir cayendo el tono paulatinamente hasta el final. En **Juan** *vino de París,* se empieza en un tono muy alto que cae bruscamente en la sílaba [bi] (de *vino*) y desde ahí seguirá cayendo paulatinamente hasta el final.

noche, se tiende a interpretar que el alcance de la negación, y por tanto el rema, es sólo el grupo que hace más específica a la proposición; en este caso sería *con un traje de noche* (aunque no es imposible que la negación afecte a todo el predicado, según vimos antes). Esto tiene que ver con ciertas inferencias que hacemos basándonos en las llamadas máximas de conversación, de las que ya hablamos antes. Nos referimos, en este caso, a la inferencia de que María sí fue a la fiesta, a partir de la cual no atribuimos a la negación más alcance que el grupo *con un traje de noche.*

Este tipo de inferencias es más habitual en enunciados negados que en enunciados afirmados. Cada complemento añadido a un verbo es responsable de que la referencia del predicado sea cada vez más específica. Entre *comer, comer uvas* y *comer uvas por la mañana* hay una gradación de creciente especificidad. Si *comer* pudiera ser representado por un círculo, *comer uvas* habría de ser otro círculo incluido en el primero y *comer uvas por la mañana* otro aún más pequeño incluido en los otros dos. Si se niega el círculo mayor, inevitablemente se niegan los círculos menores. Si pensamos esta relación como una implicación, lo más específico será el antecedente y lo menos el consecuente. Por tanto, si negamos el consecuente, sabemos por *modus tollens* que habrá de ser falso también el antecedente: si se comen uvas por la mañana, habrá de ser cierto que se comen uvas; y si se comen uvas, será cierto que se está comiendo. Negado el consecuente, se deduce inmediatamente la negación de los antecedentes: si no es verdad que se esté comiendo, no puede serlo que se esté comiendo uvas ni que se esté comiendo uvas por la mañana. De la misma manera, si es falso que se vaya a una fiesta, será falso también que se vaya a la fiesta con un traje de noche. Precisamente por lo inevitable de esta deducción, es innecesario explicitar la negación de las secuencias más específicas cuando son falsas las menos específicas. Si ya es falso que María haya ido a la fiesta, es un gasto inútil explicitar que sea falso que haya ido a la fiesta con un traje de noche. Si asumimos que el emisor no quiere hacer gastos inútiles que nos desorienten como receptores, asumimos que lo único falso es lo más específico, a saber, que haya ido a la fiesta precisamente con un traje de noche; pero no el hecho menos específico de que haya ido a la fiesta.

Esto no ocurre con los enunciados afirmativos porque el *modus tollens* no tiene reverso: de la falsedad de un consecuente se deduce la falsedad de un antecedente, pero de la verdad del consecuente no se deduce absolutamente nada acerca de si el antecedente es verdadero o falso. Si es falso que María haya ido a la fiesta, habrá de ser falso que haya ido con un traje de noche; pero si es verdadero que

María fue a la fiesta no tiene por qué ser verdadero ni falso que haya ido con un traje de noche. Por eso, explicitar que fue con un traje de noche ya no es explicitar una obviedad.

Oraciones ecuacionales. Las estructuras ecuacionales sistemáticamente convierten en rema uno de los componentes del enunciado con el que están asociadas estas estructuras. En estas estructuras siempre hay un sintagma o grupo sintagmático, alguna forma del verbo *ser* y una oración de relativo sustantivada o adverbializada equivalente desde el punto de vista referencial al anterior sintagma o grupo sintagmático (la posición del sintagma o grupo y la oración de relativo es intercambiable). La oración de relativo siempre expresa el tema, mientras que el otro grupo expresará el rema. Si la proposición expresada en *Juan compró un ordenador en Estados Unidos*, la expresamos mediante una estructura ecuacional, podemos ir convirtiendo en rema cualquier grupo dependiente del verbo. En *un ordenador es lo que compró Juan en Estados Unidos*, se presenta como ya sabido el hecho de que Juan había comprado algo en Estados Unidos (tema) y como dato nuevo el hecho que lo comprado había sido un ordenador (rema). La secuencia *en Estados Unidos fue donde Juan compró un ordenador*, lo sabido, el tema, es que Juan había comprado un ordenador y el rema será que fue en Estados Unidos. En *Juan fue el que compró un...*, el tema es que se había comprado un ordenador en Estados Unidos y el rema que fue Juan quien lo había hecho; y así sucesivamente.

Adverbios de frecuencia y también, sólo, incluso. Los adverbios de frecuencia y algunos otros adverbios como *incluso, también* y *sólo* introducen sistemáticamente una ambigüedad en el enunciado en que aparecen. La resolución de esta ambigüedad consiste precisamente en la delimitación del tema y el rema: el rema será el sintagma o grupo afectado por esos adverbios (el que se perciba uno u otro sintagma como alcance de estas partículas dependerá del contexto). En estos casos no se trata de que se modifique el valor pragmático del enunciado, sino también sus condiciones de verdad y, por tanto, su valor semántico; por eso hablábamos, en sentido estricto, de ambigüedad. La secuencia *María siempre lleva a Juan al cine* tiene este tipo de ambigüedad que sólo puede resolverse cuando se atribuye un alcance al adverbio y, por tanto, cuando se determina el rema. Según contextos, esta oración puede ser equivalente a estas otras expresiones no ambiguas: *María lleva al cine siempre a Juan; María lleva a Juan siempre al cine; a Juan lo lleva al cine siempre María.* Lo mismo

podemos decir de un adverbio como *sólo* (en ejemplos del tipo *Juan sólo presentó a Pedro a María).*

Condicionales contrafácticas. Algo parecido a lo anterior sucede con las condicionales contrafácticas. El que en la condicional se interprete un elemento u otro como rema da lugar a variaciones de significado (y no sólo pragmáticas) en la proposición global. La oración *si Guillermo no se hubiera casado con Marta, no sería candidato a la herencia* tiene distintas interpretaciones, según el rema de la condicional sea el predicado completo, el verbo *se hubiera casado* o el sintagma *con Marta.* En el primer caso la condición para la herencia es el hecho completo de que se haya casado con Marta; en el segundo caso, la condición es que lo que haya hecho con Marta sea precisamente casarse (y no, por ejemplo, inscribirse como pareja de hecho); y en el tercero la condición es que el matrimonio sea precisamente con Marta (y no, por ejemplo, con su hermana). La especificidad de la condición en el segundo y tercer caso no es necesariamente deducible en el primer caso.

2.2.2. *El énfasis*

La expresión de los datos compartidos y los datos nuevos o contrastantes con el estado de conocimientos y creencias del receptor se manifiesta eminentemente en la disposición tema-rema de los enunciados. Ubicar en posiciones temáticas y en posiciones de rema los datos según sean consabidos o nuevos es la primera condición para que el texto resultante produzca sensación de normalidad. Pero la disposición de tema y rema no es la única forma de expresar lingüísticamente los datos que no son nuevos para el receptor y los datos que sí son nuevos y contrastivos. La mayor parte de las estructuras que intuitivamente llamamos de «énfasis» tienen que ver con la apreciación que el emisor hace de lo que es compartido y lo que es nuevo. Examinaremos a continuación algunas de estas estructuras de énfasis para completar una mínima visión de la expresión textual de los datos supuestos y los datos nuevos.

2.2.2.1. La suma de expresiones contradictorias

En la silogística clásica se entiende que dos propiedades son contradictorias si no pueden ser simultáneamente verdaderas ni simultáneamente falsas del mismo objeto. Frente a ellas, las propiedades

contrarias no pueden ser simultáneamente verdaderas del mismo objeto, pero sí pueden ser simultáneamente falsas de ese objeto. Así, por ejemplo, 'rojo' y 'azul' son propiedades contrarias, porque un punto cualquiera de una superficie no puede ser a la vez rojo y azul, pero sí puede ocurrir que no sea una cosa ni otra. Sin embargo, en el inicio de un partido de fútbol 'titular' y 'suplente' son propiedades contradictorias de los futbolistas convocados. Un futbolista no puede ser a la vez titular y suplente, pero no puede ocurrir tampoco que no sea una cosa u otra; la negación simultánea de las dos propiedades es incongruente. Esto quiere decir que las propiedades contradictorias son *mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivas.* Son mutuamente excluyentes porque no pueden darse a la vez en el mismo objeto. Son colectivamente exhaustivas porque, al no poder ser falsas las dos del mismo objeto, no hay objetos que no tengan una u otra propiedad y, por tanto, la suma de los que tienen una propiedad y lo que tienen la otra agota *todos* los objetos posibles del universo de discurso considerado. Por ejemplo, si el universo son los futbolistas convocados, los titulares más los suplentes son inevitablemente todos los convocados. Las expresiones que suman propiedades contradictorias no presentan, como veremos, una especial relevancia semántica, pero sí tienen un interesante valor pragmático.

Las partículas más frecuentemente utilizadas para expresar la suma lógica son las conjunciones *y, o,* aunque debe tenerse en cuenta que no siempre tienen este valor. La conjunción *y* interpuesta entre dos expresiones debe entenderse como suma cuando la expresión resultante designe una clase equivalente a la unión de las dos clases que designaban las expresiones por separado, es decir, cuando la clase designada por la expresión resultante incluya a los elementos que pertenezcan a alguna de las dos de partida o a ambas. Por el contrario, esta misma conjunción tendrá un valor de multiplicación cuando la expresión resultante designe la clase que resulta de la intersección de las dos de partida, es decir, la clase que engloba sólo a los elementos que pertenecen simultáneamente a las dos clases. Por ejemplo, en la secuencia *los estudiantes de Oviedo y Gijón,* la conjunción expresa una suma; evidentemente no se refiere a los estudiantes que cumplan simultáneamente las propiedades de ser de Oviedo y de Gijón, sino a los que pertenezcan a alguna de las dos clases; «Oviedo y Gijón» es aquí, por tanto, «Oviedo+Gijón». Por el contrario, la expresión los *estudiantes aprobados y que tengan matrícula gratuita* se refiere sólo a los estudiantes que tengan las dos propiedades: estar aprobado y gozar de matrícula gratuita. Aquí la conjunción expresa, por tanto, un

producto. Los casos que deben retener aquí nuestra atención son, como ya dijimos, sólo los que indican una suma.

Por su parte, la conjunción *o* expresa una suma cuando hace referencia a una disyunción inclusiva, es decir, cuando se refiere a cualquier elemento que tenga alguna de las dos propiedades conectadas o ambas a la vez (en definitiva, cuando presenta el mismo valor de suma del que hablamos antes). No expresa este valor cuando hace referencia a una disyunción excluyente, es decir, cuando se refiere a objetos que presentan una u otra de las propiedades expresadas, pero nunca las dos. Por ejemplo, la expresión *licenciados que sepan inglés o francés,* se refiere a individuos que sepan una de las dos lenguas o ambas; aquí *o* está sumando. La expresión *está en la cocina o en la sala* contiene una disyunción excluyente, porque la verdad de una propiedad implica la falsedad de la otra. En una expresión como *necesito gente de Avilés o Gijón,* a pesar de que no parece probable que haya algún individuo que tenga las dos propiedades, debe entenderse que estamos ante una suma. Esto es así porque no se presentan las propiedades de ser de Avilés y ser de Gijón como algo entre lo que haya que elegir, sino que se expresan ambas propiedades como indiferentes: valen los individuos que cumplan indiferentemente cualquiera de las dos propiedades y valdría uno que cumpliera las dos si existiera.

Según lo dicho a propósito de la contradicción, una expresión que presente sumadas dos propiedades contradictorias habrá de ser equivalente a una expresión que tenga valor cuantificador universal. Como este valor es muy frecuente, porque no sólo lo presentan cuantificadores como *todo* o *cada,* sino que también corresponde a ciertos usos del artículo o del sustantivo en plural, una buena parte de las secuencias que suman contradictorios son semánticamente redundantes. En principio, la expresión *(todos) los futbolistas de primera división* y la expresión *(todos) los futbolistas de primera división, titulares o suplentes,* dicen exactamente lo mismo. Sin embargo, es evidente que se distinguen pragmáticamente. Un cargo electo puede decir que espera colaboración *de todos, los que me votaron y los que no me votaron*[19], y una frase así no causa extrañeza (lingüística). Sería referencialmente equivalente un discurso en que se pidiera colaboración *de todos, los zurdos y los diestros,* pero esta frase sí provocaría extrañeza, aun-

[19] Obsérvese que cuando hablamos de propiedades contradictorias no necesariamente estamos hablando de palabras antónimas, aunque nos sirvamos de ellas para hacer más claros los ejemplos. No siempre están lexicalizadas en la lengua las dos propiedades contradictorias. En este caso las propiedades contradictorias son la de haber votado a 'x' y la de no haber votado a 'x'.

que, insistamos, dice exactamente lo mismo que la anterior y lo mismo que diría simplemente la expresión *de todos.*

Estas secuencias que suman propiedades contradictorias son uno de los recursos de que dispone el hablante para expresar el «ambiente» que comparte con su interlocutor y la información que contrasta con lo que el receptor sabe. Un político que quiera referirse a todos aquellos a quienes debe administrar puede suponer que algunos o muchos de los futuros administrados piensan que habrá una diferencia de trato para los correligionarios y para los discrepantes. Por eso puede referirse al conjunto completo sumando dos partes complementarias mediante una conjunción de dos expresiones, una de las cuales actualiza lo que ya supone el receptor, mientras la otra introduce el dato que, posiblemente, contraste con lo que piensa ese receptor. Lo normal, como es habitual en la ordenación lineal del español, es que la primera parte de esa conjunción sea la que represente lo compartido y la segunda sea la que introduzca el dato menos evidente. Es obvio que un cargo electo contará con el apoyo de quienes le votaron, pero menos evidente que pretenda contar también con quienes discrepan de él, por eso la secuencia esperable es *los que me votaron y los que no me votaron.* Aunque una secuencia así sea redundante con el uso de *todos,* no es pragmáticamente ineficaz porque explicita como alcance de ese cuantificador una parte del universo de discurso que tal vez el receptor considerara excluida. La secuencia *los zurdos y los diestros,* sin embargo, produce extrañeza porque es semánticamente redundante como la anterior, pero además pragmáticamente ineficaz. No es esperable que el receptor de una declaración política suponga que la diferencia entre zurdos y diestros puede tener alguna relevancia para la gestión de algún cargo, por lo que la descomposición del universo de discurso en dos partes complementarias no reproduce ninguna separación entre datos compartidos y datos contrastivos que deba tener alguna incidencia en la construcción del texto.

La misma justificación tienen secuencias como *salvo que interfieran lapsus freudianos o no freudianos,* o *salvo que interfieran lapsus freudianos y no freudianos.* Quien construye este texto puede suponer que el receptor tiene asociado el fenómeno de los lapsus a las teorías psicoanalíticas; por eso, suma dos contradictorios, el primero de los cuales actualiza esa suposición mientras el segundo «recuerda» un tipo o una interpretación de los lapsus que puede no estar siendo tenida en cuenta.

En resumen, podemos decir que las secuencias que presentan sumados dos contradictorios son siempre estructuras enfáticas, bien sea porque son redundantes y repiten la referencia que ya estaba suficientemente explicitada por un cuantificador universal, bien sea porque efectúan una referencia que podía haber sido designada de una forma más simple. El añadido lingüístico de estas expresiones no es, por tanto, semántico, sino pragmático. Para que una secuencia de este tipo no resulte superflua y sea propia de una construcción textual normal debe ocurrir:

1. Que la distinción entre las propiedades que diferencian a los dos contradictorios sea normalmente relevante en el universo de discurso y la situación consideradas. Por ejemplo, la distinción entre alumnos aprobados y alumnos suspensos es relevante muchas veces en una facultad universitaria, pero no lo que distingue a los alumnos diestros y los zurdos. Por eso, en el contexto de la vida universitaria, la suma del primer par de propiedades puede ser textualmente relevante, mientras que difícilmente la suma del segundo par encajará en un texto normal;
2. que una de las dos clases complementarias consideradas sea claramente presupuesta por todos, mientras que la actualización de la otra clase entre en conflicto con lo que cree o sabe el receptor.

Hay una fuerte tendencia a situar como primer elemento de la coordinación el signo que se refiere a la propiedad consabida y como segundo elemento el que se refiere a la propiedad nueva.

2.2.2.2. Algunas conexiones binarias

El de las expresiones que suman propiedades contradictorias es un caso especial dentro de un aspecto más general que es el de las coordinaciones binarias. Hay en español una serie de fórmulas binarias para conectar secuencias de manera que una plaza está reservada para lo consabido y otra para lo contrastivo. Veamos algún ejemplo.

No sólo... sino (también). La secuencia lingüística que se interpone entre las dos partes de este conector, representada aquí por los puntos suspensivos, se refiere siempre a algo que se presenta como

consabido o, en cualquier caso, como de poco relieve informativo. Lo que sigue a la fórmula es lo que se refiere al dato que el emisor considera nuevo. El emisor de una secuencia como *esta es una tarea, no sólo del Gobierno, sino también de la sociedad en su conjunto* supone que ambos, Gobierno y sociedad, deben acometer la tarea, pero que, siendo evidente para todos que la tarea en cuestión debe ser acometida por el Gobierno, puede que los receptores estén en la idea de que sólo el Gobierno debe acometerla y que la idea de que también la sociedad debe colaborar resulte discordante con la opinión previa del receptor, o, al menos, que el receptor no la esté tomando en suficiente consideración. Puesto que este tipo de coordinación no deja de ser copulativo, en muchas ocasiones se puede elegir entre este giro y la conjunción *y*, aunque cambie el valor pragmático de la construcción resultante. Sólo puede llegar a ser un verdadero error de redacción el no recurrir a este conector binario cuando el contraste de uno de los dos datos coordinados con la opinión y conocimientos del receptor es especialmente acusado. No parece una redacción aconsejable, por ejemplo, una secuencia como *la educación y formación de los niños puede llevarse a cabo en la escuela o en su propio hogar*. En nuestras sociedades lo habitual es que la enseñanza se canalice a través de una institución específica que es la escuela. La alternativa de no institucionalizar la enseñanza y confiar a los propios padres la función de instructores contrasta vivamente con la experiencia normal de los sujetos. Teniendo en cuenta que uno de los dos miembros coordinados alude a lo que es consabido y normal y el otro introduce una novedad muy acusada con respecto a las expectativas del receptor, debe marcarse lingüísticamente con nitidez este contraste entre lo consabido y lo nuevo: la secuencia *la educación y formación de los niños puede llevarse a cabo, no sólo en la escuela, sino también en el propio hogar del niño*, será sin duda preferible a la anterior, porque en ella queda suficientemente expresado cuál es el punto informativamente más relevante y con respecto a qué contrasta.

Más... que, antes... que. Algunos usos de estas dos expresiones binarias sirven también para marcar el contraste entre lo consabido y lo nuevo. Consideremos secuencias como: 1. *esta noticia tiene más de inquietante que de tranquilizador;* y 2. *antes acepto una bajada en el salario que un traslado.* En el enunciado 1. el emisor entiende que para su receptor o receptores la noticia es tranquilizadora y que lo que contrasta con lo que sabe o cree ese receptor es la idea suya de que la noticia es inquietante. En este tipo de construcción el mayor realce

informativo estará en la secuencia situada entre *más* y *que*, mientras que la secuencia que sucede a *que* será la que aluda a lo compartido o supuesto en el momento de la enunciación. Algo similar ocurre con el ejemplo 2. Obsérvese que no sería pragmáticamente normal en la mayoría de los contextos secuencias como *antes quisiera estar sano que estar enfermo*, o *antes como pescado que carne*. En el primer caso se presenta una preferencia tan habitual (todo el mundo prefiere la salud a la enfermedad), que será pragmáticamente anómalo explicitarla con cualquier construcción; de hecho, la construcción *prefiero estar sano que enfermo* resulta igual de extraña (desde el punto de vista pragmático; desde el punto de vista semántico la oración es perfectamente normal). En el segundo caso, se podría expresar la misma idea sin producir ninguna sensación de anomalía: *prefiero comer pescado que carne*. Esta oración es pragmáticamente normal, porque no es evidente que un sujeto deba preferir el pescado a la carne (a diferencia del caso anterior, en que sí era obvio que cualquiera prefiere la salud a la enfermedad). Sin embargo, la misma idea expresada con la construcción que estamos comentando, *antes como pescado que carne*, resulta pragmáticamente extraña. Esto es así porque la construcción sería adecuada para un receptor que supusiera que a todo el mundo le gusta la carne y que es extraño que alguien se interese por el pescado; la idea de comer pescado es la que contrasta con las expectativas del receptor, mientras que la de comer carne es la que se presenta como si hubiera de ser la consabida por ese receptor en el momento de la enunciación. La razón de la extrañeza está en que ese receptor adecuado no es el que recibe el mensaje. Un receptor normal no da por supuesto que el pescado sea algo extraño para comer y que, sin duda, cualquiera prefiere la carne, y de ahí que la construcción no sea la adecuada para un receptor normal. Obsérvese que sí resultaría adecuada *antes como una suela que un trozo de carne*, porque aquí sí es el caso que para un receptor normal la preferencia de la suela sobre la carne es lo que entra en contradicción con sus expectativas.

2.2.3. *La expresión de lo compartido y lo nuevo como adecuación al receptor real. Textos y ejemplos*

Un texto se emite porque hay información que transmitir a un receptor. Desde el punto de vista pragmático y textual, el término «información» o expresiones como «novedades» o «datos nuevos», son

siempre datos desconocidos por el receptor, es decir, datos que contradicen algunos de sus conocimientos, opiniones o suposiciones, o bien datos que, sin contradecirlos, no son deducibles de esos conocimientos y opiniones, o, al menos, no inmediatamente deducibles. Un texto que no sea pragmáticamente informativo resultará anómalo como texto. Pero, según estamos viendo, un texto normal no sólo introduce los datos informativos que lo justifican. En un texto hay que dedicar espacios para lo consabido. El texto debe actualizar los elementos del trasfondo que comparten los interlocutores y el nuevo trasfondo que se va tejiendo con el avance del texto, para que la información pragmáticamente relevante vaya dibujándose como un altorrelieve sobre ese fondo compartido. Un aspecto importante de la normalidad de un texto es precisamente que se expresen correctamente, es decir, en las posiciones estructurales adecuadas, los datos consabidos y la información nueva, según venimos insistiendo.

Es evidente que nada de esto es independiente de los protagonistas de la comunicación y sus circunstancias. El punto de adecuación pragmática que estamos considerando tiene que ver en todo momento con lo que el emisor supone que su interlocutor sabe o ignora. Cuando hablamos de datos consabidos y datos nuevos, hablamos de *lo sabido o ignorado por un interlocutor concreto en una circunstancia determinada*; obviamente, lo que es sabido o ignorado, creído o no creído, varía con los individuos. No existe una adecuación pragmática universal porque no existe un receptor universal, en el sentido de que el conjunto de creencias y conocimientos de los hablantes no es universal. Por tanto, cuando hablamos de la normalidad pragmática de un texto hablamos de su correcta adecuación para el receptor a quien se dirige. Dejando de lado textos muy privados que manifiestan una complicidad muy estrecha entre dos hablantes, la mayoría de los textos tiene por destinatario a un tipo o categoría de receptores. Dando por supuestos ciertos datos, expresando como consabidas ciertas informaciones y presentando como nuevas otras es como los textos dibujan el perfil del receptor al que se dirige. Uno de los factores que contribuye a la unidad del texto, es decir, que contribuye a que ninguna de las partes de un texto se perciba como un texto entero sino como un texto truncado, es el hecho de que el trasfondo se va modificando al desarrollarse ese texto. La información que se introduce como nueva en un punto del texto es ya información consabida en el texto restante y el receptor al que se dirige ese texto restante es, como mínimo, un individuo que está descodificando el texto desde

el principio; un individuo que empiece la recepción del texto por la mitad no entra, lógicamente, en el perfil de receptor al que se dirige el texto. Esto es lo que justifica la sensación de falta de contexto que tenemos cuando nos incorporamos a una conversación ya iniciada.

> En la corrección de los ejercicios escolares de comentario de texto es habitual que una parte de las explicaciones del profesor se sustenten en la formación que él tiene y de la que carecen los estudiantes. Estas explicaciones no transmiten método, precisamente por estar vinculadas a los conocimientos del profesor; y son además informaciones eruditas que no forman parte del verdadero análisis textual. Sin embargo, tienen su justificación, si consideramos lo dicho en los párrafos anteriores. Un texto de Borges, un artículo de opinión o un editorial periodístico no está escrito, por ejemplo, para adolescentes. No se podrá trabajar adecuadamente con ese texto si el estudiante no es al menos un lector de ese texto, esto es, si no entra en el perfil de receptor al que se dirige. Será necesario hacerle saber los datos que en el texto son trasfondo y se expresan como trasfondo, para que su estado de conocimientos sea el del receptor natural de ese texto. Esto es lo que intuitivamente queremos decir cuando hablamos de contextualizar el texto en sus circunstancias. Y naturalmente este trabajo previo es tanto más necesario cuanto más alejado en el tiempo y el espacio sea el texto con respecto al estudiante. Más adelante nos referiremos a una forma de comentario de texto, la explicativa, que consiste precisamente en hacer accesible la información del texto que se resiste a la comprensión por carecer del sustrato del que participaba el público al que iba destinado o por haber sido separado de su contexto o por presentarse fragmentado, despojado de los elementos que lo vinculan a ese trasfondo necesario para su inteligibilidad.

Texto 1. Uno de los factores de construcción textual que puede fracasar en una redacción escolar es precisamente este que estamos comentando. Una de las habilidades básicas para redactar es adecuar el texto al receptor y esto significa muchas veces apoyar debidamente lo que se dice en un trasfondo bien explicitado y expresar donde se debe los elementos de ese trasfondo y las informaciones nuevas. El texto siguiente corresponde a un ejercicio de las Pruebas de Acceso a la Universidad y está escrito, por tanto, por un estudiante que acaba de terminar su ciclo de Enseñanza Media. Es una parte del resumen del texto que citamos en 3.3.1, en el que se plantea la conveniencia de que los padres puedan optar por formar a sus hijos en la propia casa, en lugar de obligarlos a adquirir esa formación en la escuela:

> La educación puede llevarse a cabo en los colegios, como sucede en nuestro país, y en las casas, donde son los padres los que se encargan de educar a sus hijos. Este último sistema, vigente en algunos países, quizás demostraría la labor actual de los colegios; posiblemente custodiar y disciplinar a los alumnos.

El texto que sigue podría ser uno de los que expresara las mismas ideas, pero con una redacción que consideraríamos más correcta:

> La enseñanza no sólo puede llevarse a cabo en los colegios, como sucede en nuestro país. También puede realizarse en los propios hogares, donde serían los padres los que se encargarían de la enseñanza de sus hijos. Este último sistema quizás vendría a demostrar que los colegios se limitan a custodiar y disciplinar a los alumnos (que la labor de los colegios es sólo custodiar...).

Para enseñar a redactar debemos tener siempre como referencia una reformulación del texto como la que acabamos de hacer, que debe tender a ser un texto que resulte de haber modificado el texto del estudiante lo mínimo necesario para obtener un texto correcto. Comentaremos brevemente sólo lo que tiene que ver con el punto que estamos analizando (no serán de nuestro interés, por ejemplo, las deficiencias que pueda tener como resumen, ni las que afectan a la coherencia del texto; de estas cuestiones hablaremos más adelante). El problema que presenta el primer enunciado ya fue citado antes a título de ejemplo. La expresión *la educación puede llevarse a cabo en los colegios... y en las casas* es defectuosa porque presenta una coordinación copulativa entre dos datos de muy diferente valor pragmático. La educación en los colegios es la experiencia normal que tiene cualquier hablante acerca de la educación[20]; la educación en casa, sin escuela, es, sin embargo, fuertemente divergente con lo que sabe y piensa de la educación un hablante normal. El primero es un dato consabido, un verdadero tópico en nuestras sociedades (todo el mundo sabe de sobra que la educación se puede realizar y de hecho se realiza en la escuela), mientras que el segundo dato expresa una tesis

[20] Asumimos que el receptor normal de este texto pertenece a una sociedad mayoritariamente escolarizada. Los ensayos sobre el papel de la escuela en la educación y las teorías acerca de la libertad de los padres para aceptar o no una enseñanza institucionalizada en colegios no pueden proliferar precisamente en países de escolarización deficiente y de escaso desarrollo económico.

disonante con la experiencia colectiva habitual (casi nadie se plantea la educación al margen de la escuela). El primero es entonces un dato de muy poco relieve informativo desde el punto de vista pragmático, en tanto que el segundo miembro de la coordinación expresa un dato que retiene con fuerza la atención del receptor. Al no poder captarse fácilmente una relación de contradicción entre los dos miembros de la coordinación, la coordinación con *y*, que subraya la perfecta homogeneidad de los elementos conectados, resulta inadecuada y produce un mal efecto en la redacción. Obsérvese que no se trata de que la redacción cree problemas semánticos. El sentido se entiende bien. El problema es del tipo de los que intuitivamente llamaríamos «estilísticos» y que estamos tratando de racionalizar a partir de ideas técnicas que resulten manejables como materia de transmisión didáctica. Aquí el emisor no fue hábil para adaptarse a su receptor distribuyendo adecuadamente los datos que este ya sabía y los datos que le van a sorprender. La coordinación mediante *no sólo... sino también* es la que resulta aquí recomendable, porque, como ya vimos, con ella es como expresamos que el primero de los dos miembros coordinados dice algo que ya nos consta que sabe el receptor y que el segundo miembro es el que expresa un contraste marcado con lo que sabe o supone ese receptor. La secuencia *la enseñanza no sólo puede llevarse a cabo en los colegios... sino que también puede realizarse en los propios hogares* ya mejora la redacción de nuestro estudiante sólo por haber cambiado el conector. En este caso, al tratarse de una información muy divergente con el trasfondo que compartimos con el receptor y, sobre todo, al tratarse del tema fundamental del texto, podemos marcar aún más ese contraste distribuyendo los dos miembros que queríamos coordinar en dos enunciados, como hicimos en el texto alternativo propuesto. El suspense que se genera después de terminar el grupo introducido por *no sólo* se acentúa y se genera una expectativa más viva por lo que se pueda decir a continuación.

> Obsérvese que en todos los ejemplos que manejemos a propósito de las redacciones escolares nuestra intención es que la sensación intuitiva que tenemos de que un texto está mal redactado se deje descomponer en consideraciones técnicas discretas que afectan a aspectos discretos del texto.

En la última parte de este enunciado se expresa correctamente la idea de que los padres cumplirían el papel de instructores mediante una oración ecuacional: [...] *donde son los padres los que se encargan*

de la enseñanza de sus hijos. Según lo que dijimos antes sobre estas construcciones, esta secuencia presenta como tema la información de que alguien se encargará de la enseñanza de los hijos y como rema el dato de que ese alguien serán los propios padres. Es correcta esta estructura porque, efectivamente, el hecho de que exista un instructor es lo que coincide con lo que el receptor sabe de la enseñanza y el hecho de que sean los padres los que puedan asumir esa función es lo que contrasta con su estado epistémico (no comentamos aquí el cambio de morfemas verbales que se propone en la redacción alternativa porque no tiene relación con lo que estamos comentando en este capítulo).

En el segundo enunciado de la redacción se intenta expresar la idea de que la puesta en práctica de la educación sin escuela podría hacer evidente el hecho de que la escuela actual no tiene más función que la custodia de los alumnos. Recordemos la redacción del estudiante:

> Este último sistema, vigente en algunos países, quizás demostraría la labor actual de los colegios; posiblemente custodiar y disciplinar a los alumnos.

El verbo *demostrar* es de los llamados factitivos; sin extendernos ahora en esta cuestión, digamos que los verbos factitivos presuponen la verdad de la proposición que se expresa o se implica en el objeto. Por eso la idea de que los colegios sólo sirven para custodiar a los niños es aquí una presuposición, esto es, está siendo expresada como parte del tema. Sin embargo, esta tesis es demasiado informativa como para ser expresada como tema. El emisor debe suponer que un receptor normal tiene la idea previa de que los colegios sobre todo forman a los niños, aunque también los custodien; y en el texto redactado no fue previamente introducida la tesis de que sólo sirven de custodia. Por tanto, esta es una tesis con el suficiente relieve como para ser expresada como tal tesis, es decir, como rema. En la redacción se utiliza una estructura apositiva (*la labor de los colegios... custodiar y disciplinar...*), en la que siempre se conectan dos segmentos equifuncionales que coinciden en la referencia. Lo que expresan estas estructuras es una verdad presupuesta, no exactamente predicada. Para que haya un verdadero predicado en el que realmente se esté afirmando un rema, necesitamos un verbo. Por esta razón, esta idea que aquí se expresa mediante una estructura apositiva debería ser expresada mediante una oración subordinada que permita afirmar, en

sentido estricto, la tesis que se trata de sostener: [...] *quizás vendría a demostrar que la labor de los colegios es sólo custodiar y disciplinar a los alumnos.* Por otra parte, conviene incluir algún signo que exprese explícitamente el hecho de que la custodia y disciplina es la única función de los colegios («es sólo custodiar», «se limitan a custodiar» o algo similar). Tal como se expresa en la redacción se puede deducir este hecho por una implicatura de cantidad (uno de los tipos de inferencia pragmática de los que hablamos antes). La importancia informativa que tiene la tesis de que los colegios custodian y sólo custodian aconseja expresar el dato explícitamente y no dejarlo como supuesto.

Texto 2. El texto siguiente es de otro estudiante y procede de la misma prueba que el texto anterior. Se trata del enunciado con el que comienza el resumen:

> El problema de la obligatoriedad de la educación, se plantea desde varios puntos de vista, tanto legislativos como morales, en el sentido de la forma de opinión que cada crítico lleva a cabo sobre ella.

Si corregimos varios errores de redacción y de léxico, podríamos reformular este texto de la siguiente manera:

> La obligatoriedad de la educación es un problema que se plantea desde puntos de vista legislativos y morales, según la perspectiva de cada crítico.

Debemos recordar que, en este momento, no tratamos de corregir los contenidos ni la profundidad de lo que se dice (como haremos cuando hablemos del comentario crítico); de momento sólo nos interesa considerar el uso eficiente del idioma. Aún podemos hacer otra reformulación del mismo texto:

> Algunos críticos están replanteando la cuestión de la obligatoriedad de la enseñanza, tanto desde el punto de vista legislativo como desde el punto de vista moral.

Como en el caso anterior, sólo estamos considerando lo que tiene que ver con el uso de la información consabida y la información nueva. En este texto se acumulan varios errores que se pueden razonar por separado, pero aquí sólo nos centraremos en lo que es materia de este capítulo. Desde este punto de vista, nos interesa reparar en

dos detalles. En la primera reformulación sustituimos la secuencia *el problema de la obligatoriedad de la educación se plantea...* por la secuencia *la obligatoriedad de la educación es un problema que se plantea...* De nuevo debemos partir de la experiencia normal del receptor. Un hablante normal está acostumbrado a que los niños reciban una educación en la escuela y esta circunstancia no merece aprobación o desaprobación porque no está en debate. Presentar la obligatoriedad de la educación como un problema introduce una reflexión sobre un aspecto que el receptor no pone en cuestión. No es acertado presentar como tema «el problema de la obligatoriedad de la educación» porque para el receptor eso no es un problema y, si queremos plantearlo como tal, la afirmación de que es un problema debe expresarse formalmente como tesis, al menos al principio del texto. De ahí que convenga pasar la palabra *problema* al predicado, como un atributo.

El segundo aspecto general que debe ser modificado es el que motiva el cambio de la segunda reformulación que proponemos. Debemos recordar que el enunciado que estamos analizando es el comienzo del texto y que, por tanto, no hay más contexto que un estado de conocimientos y creencias normales de un receptor normal que no fue todavía modificado por la información acumulada en el texto; y debemos insistir en que el receptor no piensa en la escolarización de los niños como algo discutible. El mero hecho de que alguien plantee la posibilidad de que la educación de los niños se haga en el hogar y no en una institución es un dato altamente informativo. La oración con que comienza este texto, aun después de nuestra reformulación, está construida de manera que lo que se enuncia como dato más importante es el hecho de que la obligatoriedad de la enseñanza se plantea desde puntos de vista variados. El hecho de que se plantee desde varios puntos de vista no es lo importante; lo importante es que hay personas que plantean ese problema y la circunstancia de que lo planteen desde distintas perspectivas es más accidental (estamos considerando unas cosas como importantes y otras como accidentales dependiendo de cómo se relacionen con los supuestos previos del receptor, es decir, si contrastan con más o menos viveza con esos supuestos; es decir, seguimos aludiendo al juego entre lo nuevo y lo ya supuesto). Por eso, en la segunda reformulación, modificando lo menos posible el texto del estudiante, colocamos como rema más importante el dato de que se está replanteando la cuestión de la obligatoriedad de la enseñanza.

Texto 3. La distribución de la información consabida y la información nueva en un texto puede alterar lo que es la distribución normal en un texto normal sin que el resultado sea un texto mal redactado (recordemos que un texto normal es el que no nos llama la atención ni por defectuoso ni por eficaz; es el resultado del uso idiomático más habitual). Con frecuencia los textos literarios basan su eficacia en la alteración de las condiciones normales de los textos. Lo que nos hace entender en qué consiste la mala redacción de un texto debería servirnos para entender en qué consiste la eficacia de otro, pues en ambos casos estamos tratando con transgresiones del mismo tipo. Por eso, lo que necesitamos saber para intervenir técnicamente sobre una redacción deficiente es parte de lo que necesitamos saber para el comentario lingüístico de textos. Consideremos el siguiente fragmento de un texto de Cabrera Infante que citaremos completo en 3.2.4:

> Joe se leía y pensaba que el estilo del manifiesto bien podía ser de Martí. Bueno, un Martí a los diecinueve años. Leía y sin atenderlo oía el rumor del sueño de sus tres compañeros. Leía cuando comenzó a sentir sueño y pensó que el calor y el estar encerrados los cuatro en aquel cuarto le daba sueño [...].

Tratemos de ver, enunciado a enunciado, cuál es la información relevante que nos permite ir entrando en la historia que se nos cuenta:

1. La idea más importante del primer enunciado es que Joe debe ser un revolucionario de algún país latinoamericano.
2. Después de leer hasta el segundo punto sabemos que Joe es un joven de 19 años.
3. Al llegar al tercero, sabemos que Joe está con otras tres personas y que estas están durmiendo.
4. Al terminar el cuarto enunciado sabemos también que los cuatro compañeros se encuentran en un cuarto encerrados.

Pero veamos dónde se expresa en cada caso esta información relevante:

1. La idea de que Joe es un revolucionario en algún país latinoamericano se instala en la mente del receptor por el uso de la palabra «manifiesto» y por el recuerdo de la figura de Martí. Pero precisamente la secuencia *el estilo del manifiesto* aparece como tema de una oración y los predicados más impor-

tantes del enunciado no recogen los datos que más retienen nuestra atención: que Joe estuviera leyendo algo que él había escrito y que pensase que su estilo se parecía al de Martí no es lo que más nos interesa como lectores; lo que más nos interesa es que lo que él escribía eran manifiestos.

2. El segundo enunciado no presenta ninguna característica especial para lo que estamos comentando.
3. Lo que capta nuestra atención de receptores es, como dijimos, que Joe estaba con otras personas y que estas dormían, pero no el hecho de que leía y que oía el sonido que otras personas hacían durmiendo, que es lo que se expresa como rema. La información para nosotros más relevante vuelve a presentarse con escasa jerarquía.
4. En el cuarto enunciado nos interesa el hecho de que los cuatro estaban encerrados en un cuarto. Sin embargo, este dato se explicita en un grupo de sujeto, mientras que lo que se nos expresa en los lugares de mayor prominencia informativa es que Joe tenía sueño y que atribuía al lugar y circunstancia en que estaban esa somnolencia.

Vemos, por tanto, que en estas líneas casi nunca se respeta el principio de colocar en las posiciones de rema los datos más informativos y que estos se actualizan casi siempre en posiciones de tema, mientras que se expresan como rema hechos que nos están interesando menos. El resultado de este desajuste debería ser un texto inadecuado para nosotros, como receptores... y lo es. Un texto *normal* que pudiera encabezar esta historia podría ser, con más o menos variaciones, el siguiente:

> Cuatro revolucionarios permanecían escondidos (encerrados) en un cuarto caluroso. Tres de ellos dormían mientras Joe, un joven de 19 años, leía un manifiesto que él mismo había escrito y comparaba su estilo con el de Martí.

La diferencia fundamental entre los dos textos, desde el punto de vista que nos interesa ahora, está en que en el texto *normal*, la información tematizada y la información expresada como rema se corresponde con la ignorancia y el interés del receptor; en el texto de Cabrera Infante se presenta como tema, y por tanto, como consabidos, datos que en realidad no son conocidos por el receptor y como rema

se presentan datos que, sin ser conocidos, son de escaso interés para el reconocimiento del hilo argumental. Pero en este caso, este desfase no significa que el texto de Cabrera Infante esté «mal redactado». Sucede simplemente que es un texto normal para un receptor que conociera datos que no conoce el lector. Alguien que ya supiera lo que está pasando recibiría ese texto como normal. Cabrera Infante provoca voluntariamente en el lector la sensación de enfrentarse a una historia *in medias res*, es decir, a una historia ya empezada, como cuando nos incorporamos a una película ya iniciada y en los primeros minutos tenemos que ir deduciendo lo que sucede. Este es un efecto muy habitual en la novela contemporánea que se puede producir mediante recursos muy diversos. Aquí Cabrera Infante provoca este efecto, como decimos, a base de presentar como consabidos los datos importantes y obligar así al receptor a ir deduciendo la historia, sin contársela de la manera más directa.

2.3. Permanencia y desarrollo

2.3.1. *Planteamiento*

En todo texto alterna continuamente la invocación de datos ya conocidos por los interlocutores y de datos nuevos, según vimos en el punto anterior, y la característica más evidente del texto normal consiste en que la introducción de lo consabido y lo nuevo se haga en las posiciones estructurales adecuadas. La manera de expresar la información consabida y la información nueva tiene una importancia singular en la tensión entre permanencia y desarrollo que manifiestan todos los textos (normales). Esta tensión se revela en dos hechos intuitivamente evidentes, a los que ya aludimos al inicio de este capítulo:

— En el texto hay una serie de constancias y reiteraciones en la alusión a ciertos individuos que sostienen la unidad temática del conjunto. Estas constancias son en buena medida responsables de que cambiar de capítulo en la lectura de un libro no sea una experiencia parecida a empezar otro libro distinto.
— Al mismo tiempo, en un texto tiene que haber algún tipo de avance o regeneración de la información. La simple reiteración no produce la sensación de textualidad en un conjunto. Y el mero añadido de unidades informativas que se estructuren de

manera que se reconozca en ellas algún tipo de desarrollo (como por ejemplo, la guía de teléfonos) tampoco confiere textualidad a un conjunto de manifestaciones lingüísticas. Un texto normal es, como mínimo, y según quedó dicho, una tensión entre el sostenimiento en la alusión a ciertos temas o individuos y una renovación y desarrollo de la información[21].

Podemos ahora pensar en dos hechos también evidentes:

— A medida que avanza un texto, son distintas las cosas que son consabidas y las que son nuevas. Que un individuo determinado haya nacido en Cádiz puede ser una novedad en el primer enunciado de un texto, pero será algo ya sabido en el segundo. El conjunto de saberes compartidos se va modificando a medida que el texto va avanzando.
— De todos los datos compartidos por dos interlocutores, los que se comparten por haber sido introducidos en el texto tienen una importancia singular. Un emisor puede hablar al lado de una ventana a propósito de una variedad de manzanas. La ventana y las manzanas son parte del contexto que comparten. Pero el receptor sabe que la ventana no está en ese contexto porque el emisor haya tenido voluntad de que estuviera; la ventana tiene una cierta presencia en su estado mental del momento, pero no porque el emisor haya hecho nada para que esto ocurriera, sino sólo porque está presente en las percepciones de los sujetos. Sin embargo, si las manzanas tienen también cierto grado de actualización en su conciencia, se debe a que el emisor las nombró precisamente con la intención de que pensara en ellas. El receptor, que trata de descodificar lo que el emisor le transmite, siempre dará más pertinencia a los factores de contexto introducidos intencionalmente por el emisor que a los que no tienen esta condición. En otros términos, siempre tendrá más jerarquía el contexto lingüístico que el contexto extralingüístico.

Teniendo en cuenta estos dos hechos, se hace evidente que los datos consabidos que hacen de tema o fondo y que contrastan con los datos nuevos son, ante todo, los datos sabidos por haber sido introducidos en el propio texto.

---

[21] Véase M. Charolles, *op. cit.*

Efectivamente, para que un texto tenga una cierta unidad ha de haber una constancia temática, que supondrá, entre otras cosas, que se repita una y otra vez la designación de ciertos individuos. Si vemos una película, esperamos que ciertos personajes aparezcan muchas veces en muchos planos; la imagen de los principales actores que representan a los principales personajes es casi constante en toda la película. Si leemos una novela, en vez de muchos planos donde aparece el mismo individuo, hemos de esperar muchas expresiones que se refieran a los mismos individuos (cada vez que un director de cine incluye la imagen de un protagonista, el novelista deberá nombrarlo o aludir a él de alguna manera). Si leemos un texto ensayístico o de opinión, será recurrente la referencia a ciertos temas o conceptos. Lo importante es que, en cierto sentido, siempre se está hablando de lo mismo o de la misma gente; en términos algo más precisos, siempre habrá un buen número de expresiones correferentes que coinciden en la designación de ciertos individuos o asuntos.

Pero esperamos también que el texto avance y vaya acumulando información sobre esos individuos o asuntos y que no esté siempre reiterando lo mismo. Esto significa que hemos de esperar que las expresiones que designan los individuos o asuntos recurrentes sean muchas veces el tema de un enunciado y que, por tanto, se acumulen enunciados que contengan más y más predicaciones y remas sobre el mismo tema. Esto sólo quiere decir que en un texto siempre se nos habla de los mismos individuos o las mismas materias y siempre se nos están diciendo cosas nuevas sobre esos individuos o materias.

Pero, evidentemente, las sucesivas predicaciones que se van acumulando sobre los individuos que configuran el tema permanente no tienen estructura radial. La construcción de un texto no consiste en acumular predicaciones y propiedades de uno o unos pocos individuos que permanecen siempre en el mismo punto, como si los remas de los enunciados fueran flechas que fueran a incidir una y otra vez en la misma diana. Es lo que sucede en redacciones ingenuas de niveles escolares bajos («Los pastores llevan una vida dura y viajera. Los pastores se levantan antes de salir el sol. Los pastores siempre tienen un perro fiel...»). La renovación de la información que citamos como un elemento esencial de los textos no es simplemente añadir información, sino que esos añadidos deben tener forma de progresión, avance o desarrollo. Podemos ver a continuación los principales mecanismos de insistencia, es decir, de referirse al mismo individuo muchas veces, y renovación. Debemos tener en cuenta que alguno

de estos mecanismos sirve para los dos cometidos, de permanencia y desarrollo, mientras que otros sólo sirven para insistir en la misma referencia sin que produzcan efecto de avance en el tema. Estos segundos se utilizan con frecuencia en la construcción de textos, porque no siempre el texto está haciendo avanzar su tema, pero deben utilizarse también los primeros para que el texto no esté siempre en el mismo punto y se produzcan avances en algún momento.

2.3.2. *Tematización de predicaciones previas*

Una de las formas más habituales y más eficaces para lograr esta progresión de los comentarios sobre los mismos individuos es la de tematizar lo que previamente había sido predicado. Dos enunciados producirán esta sensación de avance si lo que en el primero se presenta como información nueva (en el sentido explicado en los párrafos anteriores) aparece en el segundo como información consabida a la que referirá una nueva predicación.

En el mundo que nosotros conocemos y del que hablamos hay individuos («cosas», más o menos abstractas o concretas) y hay propiedades, pero no los experimentamos por separado. Las propiedades sólo se dan en nuestra experiencia como propiedades dadas en individuos (el color verde sólo lo vemos en cosas que son verdes); y los individuos se dan siempre con sus propiedades (nunca vemos a un hombre sin su estatura, ni a un coche sin su color). Es bastante habitual que la expresión que designa al individuo que forma el tema de un enunciado (que es presuposición en ese enunciado) incluya una alusión a alguna de las propiedades de ese individuo. Así, en *la casa de la izquierda está en venta,* la expresión *la casa de la izquierda* es la que se refiere al tema y en ella se especifica una de las propiedades del individuo designado como tema. En este caso se trata sólo de la propiedad de su ubicación en el espacio con respecto a los interlocutores. Por otra parte, en el predicado se presenta otra propiedad del mismo individuo. En este caso tenemos expresadas dos propiedades de la casa en cuestión: que está situada a la izquierda y que está en venta. Puesto que la atribución de una propiedad a un individuo es una *verdad,* en este enunciado tenemos dos verdades: la de que la casa está a la izquierda y la de que está en venta. La diferencia está en que la primera es una verdad presupuesta y forma parte del conjunto de conocimientos (verdades) de fondo (tema) que com-

parten los interlocutores, mientras que la segunda es una verdad que está siendo afirmada o enunciada (rema). Pues bien, la tematización de lo previamente predicado de la que hablábamos consiste precisamente en hacer explícita en la presuposición (tema) de un enunciado una propiedad que un enunciado anterior había introducido como predicación, siendo así que en los dos casos la propiedad se refiere al mismo individuo. Una secuencia del tipo: *Hay dos casas, una a la derecha y otra a la izquierda. La casa de la izquierda está en venta* produce sensación de avance, porque la propiedad de estar a la izquierda que se predica en el primer enunciado se presenta presupuesta (en el bloque del sujeto, no del predicado) como información consabida en la segunda. Podría ocurrir que lo que ya supiéramos y hubiera que dar por consabido es el predicado del último enunciado ('está en venta') y lo verdaderamente informativo sea lo que es tema de este segundo enunciado ('la casa de la izquierda'). Si esto es así, se recurriría a una ecuacional que tematizase el predicado y convirtiera en predicado al sujeto: *Venden una casa. Según se va hay dos casas a la entrada del pueblo, una a la derecha y otra a la izquierda. La que está en venta es la casa de la izquierda.* Esta última oración recoge la misma información que *la casa de la izquierda está en venta*, pero invirtiendo lo que se presenta como información consabida y como información añadida. Al llegar a la última oración, el dato de que una casa está en venta ya había sido introducido y por eso aquí figura como tema.

Una propiedad que en un enunciado se predica de un individuo puede servir en un enunciado posterior precisamente para designar a ese individuo. Por ejemplo, en el enunciado *Saussure nació en Ginebra*, la propiedad de ser de Ginebra se predica del individuo Saussure. En el tema de un enunciado posterior podría designarse a Saussure justamente mediante la propiedad que antes se había predicado de él: *el ginebrino estudió con los neogramáticos;* la propiedad de ser de Ginebra que antes había sido predicada de Saussure ahora se utiliza para designarlo. Las expresiones *Saussure* y *el ginebrino* son ya correferentes, designan el mismo individuo. Lo interesante es que al principio del texto no eran correferentes; lo son en virtud del hecho de que a cierta altura del texto se puede manejar la información de que Saussure nació en Ginebra como dato consabido y puede, por tanto, figurar en el tema del enunciado. De esta manera, por un lado, se cumple el requisito de constancia temática, porque se sigue hablando del mismo individuo acumulando expresiones correferentes que

siempre lo designan a él; y por otro lado, se produce sensación de avance porque, al utilizar como información sabida la que previamente se había introducido como nueva, los datos, a pesar de versar siempre sobre lo mismo, parecen formar una cadena en una dirección.

> En el razonamiento anterior estamos hablando de propiedades dadas en el grupo de sujeto o en el tema del enunciado *(ginebrino, la de la izquierda...)* y de propiedades expresadas en el predicado, como si tanto en el sujeto como en el predicado se hiciera referencia a lo mismo, a propiedades. Y así es en cierto modo. Yendo al caso más simple, los verbos y los nombres comunes (también los adjetivos) designan básicamente propiedades, esto es, características que pueden ser verdaderas o falsas de individuos concretos. Ser casa, por ejemplo, es una propiedad que tienen ciertos objetos, como otros tienen la de estar comiendo. Lo que ocurre es que un signo que, en principio, designe una propiedad puede acabar expresando un predicado o un argumento dependiendo del ropaje gramatical que lo rodee. Si el entorno gramatical expresa una cuantificación que define un cierto rango de la clase caracterizada por esa propiedad, o si sitúa el rango establecido en el circuito de comunicación o sí, en fin, de alguna manera fija un parámetro individual a partir de la mención de la propiedad, se acabará convirtiendo la designación de la propiedad en la designación de un argumento y no en una atribución de la propiedad a otra cosa. Si, por el contrario, ese entorno gramatical ubica la propiedad de que se trate en las coordenadas que es necesario explicitar para que se pueda hablar de verdad y falsedad (tiempo, posibilidad o necesidad, conocimiento o creencia y cosas similares), la propiedad se mantiene como predicado susceptible de enunciar una verdad cuando se explicite el argumento adecuado. No hay ninguna dificultad para que una propiedad expresada como predicado en un enunciado figure en otro dentro de una expresión que designa un individuo: *'x' está a la izquierda → el de la izquierda...*, *'x' ganó → el ganador...*

Conviene recordar que, aunque estemos privilegiando en la exposición la dualidad sujeto-predicado, la estructura relevante es la dualidad tema-rema. La única razón por la que nos referimos con frecuencia al predicado como rema es que ese es el caso más frecuente o, al menos, el más fácil de captar y el que permite más claridad para explicar lo que se pretende. No es, por ejemplo, infrecuente que el tema constante en varios enunciados sea una cierta circunstancia temporal que se exprese mediante un complemento antepuesto a la primera oración y no se exprese en las siguientes.

2.3.3. *Tematización de predicaciones previas: sinonimia y correferencialidad*

La necesidad de aludir con frecuencia en un texto a los mismos individuos plantea el problema estilístico de la variedad de recursos de que disponga el emisor para seguir refiriéndose a lo mismo. Acaso el primer consejo que todos hayamos recibido sobre estilo y redacción sea el de no repetir las mismas palabras en poco espacio. Se suele insistir en estos casos en el recurso a los sinónimos y se suele entender que es característico de un uso idiomático rico el disponer normalmente de un buen catálogo de sinónimos. Ciertamente, la manera más obvia de repetir una referencia sin utilizar la misma expresión es utilizar expresiones diferentes que signifiquen lo mismo. Todo esto es cierto en lo esencial y sin duda la adquisición de un catálogo amplio de sinónimos es importante para un uso flexible del idioma. Pero la riqueza de sinónimos no es el mejor patrimonio que puede tener el redactor para aludir una y otra vez a las mismas cosas. De hecho, la acumulación de sinónimos es un recurso que se puede utilizar al servicio de la permanencia temática pero sólo en series de enunciados no muy extensas. El uso de sinónimos garantiza el éxito de la permanencia, es decir, garantiza la repetición de ciertas referencias, pero por sí solo no ayuda a que el texto produzca la sensación de avance y desarrollo de la que hablamos.

Conviene recordar que la norma estilística de no acumular usos de una misma palabra en poco espacio nos debe llevar a buscar expresiones diferentes que digan lo mismo en el punto del texto en el que estemos, sean o no sinónimas. No se trata exactamente de sinónimos, sino de expresiones correferentes, esto es, expresiones que designan el mismo objeto o situación. La sinonimia garantiza la correferencialidad, pero hay expresiones correferentes que no son sinónimas: *Gabriel García Márquez* y *el autor de «Cien años de soledad»* son correferentes porque designan al mismo individuo, pero no significan lo mismo; *número impar mayor de 1 y menor de 9* y *número primo menor de 9* son expresiones que designan la misma serie numérica, pero no son sinónimas. La correferencialidad no es (o no necesariamente es) una relación permanente entre los signos, sino ocasional. Dos expresiones como *el hombre más rico de Estados Unidos* y *el hombre con manchas de tomate en la corbata* pueden ser correferentes. Basta con que en el texto se nos haya dado la información de que el hombre más rico de Estados Unidos se había manchado de tomate la

corbata; a partir del momento en que nos den esa información las dos expresiones podrán alternar para designar el mismo individuo.

La cuestión entonces no es tanto disponer de un amplio catálogo de sinónimos cuanto saber utilizar la información acumulada sobre el objeto que queremos designar para que sean varias las expresiones correferentes disponibles. Sería un buen síntoma de madurez en la redacción el que el emisor utilizara en un texto varias expresiones correferentes para referirse al mismo individuo pero de manera que su orden de aparición no fuera indiferente. Recordemos un ejemplo sencillo: *Saussure nació en Ginebra. Se le considera el precursor del estructuralismo. La formación neogramática del ginebrino le llevó a...* Aquí el mismo individuo es designado dos veces con dos expresiones distintas correferentes: la primera de ellas, *Saussure*; la segunda, *el ginebrino*. Esta segunda expresión sirve para designar el mismo individuo que la anterior pero sólo a condición de que sea la segunda en orden de aparición; salvo que el lector supiera ya cosas de él, la expresión *el ginebrino* no hubiera servido para designar a Saussure al principio del texto. Esto quiere decir que es correferente con *Saussure* pero no en un punto cualquiera del texto, sino a partir del momento en que ya tenemos la información del lugar de nacimiento del personaje considerado. Una vez que el texto tiene ya un cierto desarrollo, por pequeño que sea, seguimos designando los mismos individuos pero con expresiones que aprovechan los nuevos datos que fue introduciendo el propio texto. Esta habilidad de aprovechar las informaciones nuevas que va introduciendo el texto para usarlas como datos consabidos en expresiones que siguen designando las mismas cosas o los mismos asuntos supone ya una cierta capacidad de construcción textual y debe ser entrenada con más morosidad que la adquisición de amplios catálogos de sinónimos, cuya peculiar relación es puramente léxica y ajena a la construcción textual propiamente dicha.

El uso de expresiones correferentes con otras expresiones anteriores que suponga usar como consabidos datos antes introducidos como nuevos en el texto, no sólo sirve para la permanencia temática (es decir, para que el texto siga hablando más o menos de lo mismo), sino también para que el texto se presente como un desarrollo, como algo que está adelantando el punto de partida constantemente. Además significa que el redactor está produciendo sus enunciados con arreglo al nuevo contexto que va configurando el texto. Recordemos que el contexto entre emisor y receptor que hay al principio, va sien-

do modificado por el avance del propio texto, porque van cambiando los datos que ya son patrimonio común de los dos interlocutores y se van modificando sus expectativas discursivas. El hecho de que los sucesivos enunciados acusen la modificación del contexto supone que el emisor tiene ya adquirido un cierto sentido de conjunto del discurso en el que se está ejerciendo su actividad.

2.3.4. *Inclusión e implicación: hiperonimia*

Los términos de hiperonimia e hiponimia se utilizan en semántica para designar la relación lógica de inclusión; el hiperónimo es el término incluyente y el hipónimo el término incluido. Así, «animal» será hiperónimo de «perro» y este hipónimo de aquel. Cuando hablamos de inclusión, estamos hablando desde el punto de vista extensional: un círculo que representase a todos los perros habría de estar incluido en un círculo mayor que representase a todos los animales. Si en vez de pensar en términos extensionales pensamos en términos intensionales, en vez de inclusión debemos hablar de implicación. El hipónimo es el que implica al hiperónimo, porque el hipónimo tiene todas las propiedades del hiperónimo, pero no a la inversa. Así, todas las propiedades que tengan todos los animales (por ejemplo, la capacidad reproductora) han de ser propias también de los perros, pero hay propiedades de los perros (por ejemplo, ser mamíferos) que no son propias de todos los animales. De ahí que «perro» implique «animal», pero no a la inversa: siempre que hablamos de perros hablamos de animales, pero no siempre que hablamos de animales estamos hablando precisamente de perros.

Todo esto hace comprensible que estas relaciones estén en la base de algunos procedimientos para repetir la referencia a los mismos individuos sin repetir las palabras utilizadas. Para repetir exactamente la misma referencia debe aparecer siempre el hipónimo primero y el hiperónimo después. Los hiperónimos siempre pueden sustituir a sus hipónimos para insistir en una misma referencia, siempre que haya sido introducido antes ese hipónimo:

1. *Pedro dormía con su coche de bomberos. El juguete era muy simple pero no se separaba de él.*
2. *Ana apareció con su caballo. El animal parecía aturdido.*

En estas secuencias, *coche de bomberos* y *juguete*, por un lado, y *caballo* y *animal*, por otro, se refieren al mismo individuo. Veamos otro ejemplo, tomado de un editorial periodístico:

> En España, el envejecimiento de la población es más rápido que el promedio europeo, y la capacidad de generación de empleo, significativamente inferior, por lo que, de mantenerse esas tendencias, el sistema será incapaz de atender sus compromisos, en los términos actuales, antes de 20 años. Razones hay, por tanto, para la creciente inquietud de los pensionistas actuales y, sobre todo, los futuros.
>
> Esa sensibilidad de la mayoría de los ciudadanos no se ha traducido en planteamientos serios de solución del problema...

En el comienzo del segundo párrafo se repite la referencia efectuada por *la creciente inquietud* mediante el hiperónimo *esa sensibilidad.*

Hay dos razones que justifican esta capacidad de representación del hiperónimo:

— El uso del hiperónimo después del hipónimo no significa otra cosa que retomar en un enunciado una implicación de un enunciado anterior. Puesto que del dato de que un individuo es un caballo se infiere que tal individuo es un animal, una vez introducido el caballo se puede manejar esa inferencia en un enunciado posterior con total propiedad.

— El hiperónimo siempre es semánticamente más indeterminado que el hipónimo. Un término como *animal* sirve para designar más cosas que un término como *perro.* Esto quiere decir que el abanico de posibilidades referenciales que abre la palabra *animal* es más amplio y que por tanto es más lo que tiene que tomar del contexto el receptor para interpretarla. Ciertamente, podemos referirnos a un perro con la expresión *el perro* y con la expresión *el animal,* pero la primera es más explícita, mientras la interpretación de la palabra *animal* como referida precisamente a un perro requiere un contexto más explícito[22]. Después de aparecido un término hipónimo, la aparición subsiguiente de su hiperónimo tiene lugar en un entorno de menor incertidumbre: en el momento de aparecer

[22] Véase lo dicho sobre indeterminación y explicitud en 2.1.3.

el hiperónimo hay ya muchas expectativas creadas sobre el individuo previamente introducido por el hipónimo, que hacen que se interprete sin dificultad el hiperónimo como referido al mismo individuo.

En principio, la hiperonimia es un recurso para repetir referencias sin repetir palabras similar a la sinonimia: se produce la repetición buscada, pero no es un mecanismo de desarrollo (aunque más adelante haremos algunas precisiones suplementarias). El recurso al hiperónimo no sólo se utiliza para evitar la repetición de un único término. Cuando se utilizan varios términos que tienen en común un hiperónimo, o en general cuando distintos términos comparten una implicación, se puede expresar esa implicación o ese hiperónimo representando a todos los demás (por tanto, repitiendo todas las referencias anteriores) de manera que se produzca una generalización:

Pedro cogió la pelota, el coche teledirigido y la muñeca llorona. Los juguetes no estaban en muy buen estado, pero sería divertido. Aquí el sintagma *los juguetes* es una implicación común (hiperónimo) de *la pelota, el coche teledirigido* y *la muñeca llorona* y se utiliza para repetir referencias anteriores en el último enunciado.

Obsérvese en el siguiente texto de una redacción escolar (ya manejado antes con otro propósito) cómo puede mejorarse la construcción general incluyendo en su lugar un hiperónimo que recoja, generalizando, elementos previos del discurso:

> El problema de la obligatoriedad de la educación, se plantea desde varios puntos de vista, tanto legislativos como morales, en el sentido de la forma de opinión que cada crítico lleva a cabo sobre ella. Los distintos países, tienen una opinión diferente del sistema educativo, regulada por las leyes, siendo incluso posibles, otras alternativas en cuanto al sistema educador. NO ES LA EDUCACIÓN LA QUE SE RECHAZA sino la escuela, los centros, como medio casi único para llevarla a cabo.

El punto señalado con versalitas marca la ruptura que queremos comentar. Hasta ahí el texto trata de transmitir (poco eficazmente por la acumulación de errores) la idea de que los países tienen sistemas educativos diferentes y que hay opiniones diversas sobre la enseñanza. Bruscamente se introduce la afirmación de que no es la educación sino la escuela lo rechazado, cuando hasta entonces sólo se había

apuntado la existencia de sistemas diferentes y sólo se había apuntado débilmente que alguien pusiera en cuestión la institución escolar. El texto sería menos abrupto si repitiéramos en ese enunciado la referencia a esos sistemas diversos mediante un hiperónimo: *algunos modelos / algunas alternativas, aunque no rechazan la educación, sí rechazan la escuela como medio casi único para llevarla a cabo.* El uso de un hiperónimo como «modelo» o «alternativa» mantiene en el enunciado considerado la presencia de la referencia previa a los sistemas u opiniones variadas y mantiene una cohesión más natural en el texto.

La introducción de un hiperónimo es un recurso de redacción útil para generalizar sobre ciertos aspectos particulares de difícil lexicalización, especialmente para *sustanciar* lo que antes había sido expresado como proceso:

> La patronal volvió a insistir en la moderación de los salarios, mientras los sindicatos aceptaron la posibilidad de una cierta pérdida de poder adquisitivo para el próximo año. Esta disposición al entendimiento en materia salarial [...].

No cabe duda de que *esta disposición* está aquí manteniendo la constancia en el tema reiterando algo dicho antes. Esta expresión está generalizando los dos procesos referidos en la oración anterior.

Estamos reduciendo la exposición al caso de una relación semántica bien conocida y fácil de entender, que es la hiperonimia, para comprender los aspectos básicos de un mecanismo que, sin embargo, es mucho más general. Una forma general de insistencia, repetición o constancia en el tema es el de explicitar en un enunciado una inferencia de otro anterior, es decir, algo que sea deducible de lo dicho en otro. Cuando un emisor interpreta que algo es deducible de lo que ya dijo, opera como si ya estuviera dicho eso que es deducible (y en cierto sentido, es verdad que ya está dicho). Por ejemplo, en la siguiente secuencia:

> Juan salió para París a principios de agosto. Lo primero que hizo al llegar a París, fue visitar la tumba de Napoleón,

el segundo enunciado incorpora la llegada de Juan a París como algo ya consabido, no se nos presenta el hecho de que Juan saliera para París y el hecho de que llegara como dos datos nuevos independientes. El emisor supone que de la información de que Juan salió para París ya se infiere (puesto que no hay constancia de lo contrario) que

llegó a París y maneja el dato de la presencia de Juan en esa ciudad como dato ya previamente introducido. El recurso a los hiperónimos no es más que un caso particular de este mecanismo más general. La cuestión de las inferencias y datos tácitos que van dejando los enunciados y la manera en que enunciados posteriores los reflejan es suficientemente compleja como para que hablemos de ella con detenimiento un poco más adelante. Aquí sólo dejamos constancia del vínculo que tiene con esa cuestión la relación de la hiperonimia.

Obsérvese que la hiperonimia se basa en la relación de inclusión que se da entre dos términos o, lo que es lo mismo, en la relación de implicación que se da entre el término o términos incluidos y el incluyente, pero sólo se utiliza esta relación para la reiteración de referencias si esa inclusión o implicación es obvia. Cuando la relación de inclusión que se quiere introducir en el discurso no es obvia y, por tanto, su manifestación en el texto resulta informativa, lo *normal* es expresar el hiperónimo como predicado, de manera que tal relación de inclusión no se manifieste como una presuposición. En el ejemplo citado antes, la referencia de *coche de bomberos* puede ser reiterada a través del hiperónimo *juguete*, porque, en contextos adecuados nada infrecuentes, ya se sabe que un coche de bomberos es un juguete. Si el emisor pensara en el coche de bomberos como un producto dañino de la sociedad de consumo y fuera esta propiedad la que quisiera expresar en un hiperónimo, semejante relación de inclusión tendría la fuerza informativa suficiente como para ser expresada como tesis. Si una hiperonimia de este tipo se utilizara para reiterar una referencia, se expresaría como presuposición lo que tiene fuerza de tesis, lo que daría lugar a una redacción anómala (que, naturalmente, utilizada con talento podría ser eficaz): en lugar de *Pedro dormía con su coche de bomberos. El juguete era muy simple pero no se separaba de él*, obtendríamos *Pedro dormía con su coche de bomberos. El engendro alienante de la sociedad de consumo era muy simple pero no se separaba de él*; lo único que diferencia el grado de normalidad de estas dos secuencias es el distinto grado de obviedad que tiene la relación de inclusión manifestada.

2.3.5. *Inclusión e implicación: hiponimia*

También se utiliza el mecanismo inverso, la hiponimia, al servicio de la constancia temática, pero en este caso también al servicio del avance del texto, aunque con ciertos límites. El recurso a hipónimos

para la permanencia temática suele ser exactamente el inverso al de la generalización, es decir, suele consistir en una pormenorización de algo que se dijo antes. Recordemos el ejemplo que habíamos puesto de generalización:

> Pedro cogió la pelota, el coche teledirigido y la muñeca llorona. Los juguetes no estaban en muy buen estado, pero sería divertido.

Aquí el hiperónimo *juguetes* sirve para reiterar en conjunto referencias que ya habían sido hechas antes por otros signos. El procedimiento inverso podría dar lugar a textos como el siguiente:

> Pedro disfrutaba con aquellos juguetes. Con la pelota corría y desahogaba sus energías. Con el coche teledirigido podía idear fantásticas aventuras. La muñeca llorona le permitía mimetizar los gestos que veía a su madre.

Aquí el uso de hipónimos de un término más general expresado en el primer enunciado es lo que hace que todos los enunciados sigan hablando del mismo tema. Naturalmente, la hiponimia no da lugar sólo a que el tema se mantenga constante, sino que, como ya apuntamos, siempre supone un cierto avance. Un hiperónimo recoge de forma condensada referencias más concretas efectuadas por otros signos y por eso su introducción no representa información añadida; en todo caso ésta vendrá con el predicado que se le atribuya. Sin embargo, cuando la referencia efectuada por un hiperónimo se escinde en casos más particulares, al diferenciarse lo que estaba indiferenciado, sí hay información añadida. La mera introducción de hipónimos es ya una cierta progresión en el tema, aparte la que pueda venir marcada por los correspondientes predicados. En algunos textos este movimiento de especificación puede ser la sustancia de la progresión temática, aunque no en todos ni siempre; en otros textos puede tener un efecto simplemente acumulativo de datos y detalles que hagan de marco o fondo de lo que dicen las partes del texto que sí marcan una progresión temática.

Puede repararse en la proximidad que hay entre la escisión de un hiperónimo en hipónimos, esto es, entre la especificación de lo general en instancias particulares y la partición de un todo en partes. Sin ser lo mismo, en los dos casos se introducen diferencias en lo indistinto o partes en lo indiviso. Veamos algunos ejemplos.

Texto 1. El siguiente texto de Finkielkraut basa su desarrollo en la acumulación de hipónimos:

> Herder se empeña en terminar con ese error secular de la inteligencia, consistente en descontextualizar las obras humanas, en extraerlas del lugar donde se han producido, y juzgarlas a continuación a partir de los criterios intemporales del Bien, de la Verdad y de la Belleza. En lugar de someter los hechos a normas ideales, demuestra que también esas normas tienen una génesis y un contexto, en suma, que son única y exclusivamente hechos. Remite el Bien, la Verdad y la Belleza a su origen local, desaloja las categorías eternas del cielo donde se solazaban para devolverlas al terruño donde nacieron. No existe absoluto alguno, proclama Herder, sólo hay valores regionales y principios adquiridos. El hombre, lejos de pertenecer a todos los tiempos y a todos los países, a cada período y a cada nación de la tierra, corresponde a un tipo específico de humanidad. Sócrates es un ateniense del siglo V antes de Cristo. La Biblia es una expresión poética —original y coyuntural— del alma hebraica. Todo lo divino es humano, y todo lo humano, incluso el *logos,* pertenece a la historia.

Finkielkraut expone el pensamiento de Herder oponiéndolo a algunos tópicos del pensamiento ilustrado, contra el que precisamente reacciona Herder. En la exposición de esta contraposición desempeñan un papel básico dos series de hipónimos, cada una de las cuales expresa concreciones y aspectos de una idea más general (el hiperónimo) que no se expresa, probablemente porque cualquier expresión general que pudiera sustituir a cada serie de hipónimos se percibiría como inadecuada porque no recogería el matiz de lo que se quiere decir. El pensamiento de Herder sobre la naturaleza del hombre, sus valores y sus obras se dibuja con la siguiente serie de hipónimos: *génesis, contexto, hechos, origen local, terruño, regional, adquiridos, (tipo) específico (de humanidad), ateniense del s. V, original, coyuntural, humano, historia.* Todos ellos son términos que concretan la idea de la determinación espacial y temporal de todo lo humano. Por su parte, la siguiente serie de hipónimos es la que caracteriza por contraposición la idea ilustrada de lo humano: *descontextualizar, intemporales, Bien, Verdad, Belleza, normas ideales, categorías eternas, cielo, absoluto, todos los países, todos los tiempos, cada período, cada nación, divino.* Todas estas expresiones concretan la idea opuesta de la indeterminación espacial y temporal y del carácter eterno de ciertas producciones y valores humanos. Obsérvese que en este texto, y como ya apuntamos antes, el avance temático consiste precisamente

en esta acumulación de cohipónimos y sus predicaciones. La concreción de una idea en general en aspectos particulares puede constituir por sí sola un desarrollo de esa idea. En cualquier caso, este recurso no puede ser el único que estructure el texto. La mera especificación de una idea general en aspectos más concretos no introduce tensión en el texto, es decir, cierta transitoriedad en las situaciones o razonamientos que generen una expectativa de desenlace. Por eso, aunque pasajes más o menos extensos de ciertos textos se desarrollen a base de acumular hipónimos, tales pasajes (como el propio que nos sirvió de ejemplo) siempre se percibirán precisamente como pasajes de algo más amplio y no producen la sensación de ser un texto completo.

Texto 2. El siguiente texto es una redacción de un estudiante de Enseñanza Media. La redacción acumula muchos errores, pero nos interesará sólo la manera en que aparece el mecanismo de la hiponimia que estamos considerando (lo reproducimos con la ortografía original del estudiante):

> Para mí la enseñanza es cultura y futuro, debido a que con la enseñanza estoy construyendo la base de mi futuro, todo lo que aprendo influira en mi vida. Mi trabajo dependera de lo que estudie, mi nivel de vida dependera de mi trabajo, mi jubilación dependera de mi nivel de vida. Por otra parte mi cultura dependera de lo que me enseñen, mis relaciones con la gente dependeran de mi cultura, etc.
>
> Yo creo que la enseñanza es muy importante para todo el mundo ya sea para influir en su trabajo como para influir en su nivel de vida, si todo el mundo estudiara se solucionarian muchos problemas e incluso aumentaria el nivel de vida...

Aparte de otros errores de construcción, este texto no presenta una tensión normal entre permanencia y avance temático. El segundo párrafo se limita a reiterar lo dicho en el primero. Y la estructura del primer párrafo se basa en la actualización de un término general y la introducción posterior de una serie de especificaciones de ese término general. El término general en cuestión es *vida* o *futuro*, que en este texto se refieren más o menos a lo mismo. De la afirmación general de la importancia de la enseñanza en su vida futura, se pasa a la concreción de varios aspectos de esa vida: trabajo, nivel de vida, jubilación, relaciones sociales. La mera acumulación de hipónimos o de partes puede servir para desarrollar un tema en algún pasaje, pero el texto en su conjunto necesita de algunos otros procedimientos para que pueda suscitar interés.

2.3.6. *Procedimientos de repetición y marcas de enunciación*

Sin duda el procedimiento de repetición más habitual, cuando sólo se trata de hacer presente en un enunciado una referencia de otro enunciado anterior, sin intentar manifestar ningún tipo de avance (o confiando a otros recursos el avance temático), es el recurso a signos especializados en marcar la enunciación (pronombres, demostrativos, posesivos, fóricos). El enunciado es una secuencia lingüística entre dos pausas realizada con un esquema melódico determinado. Es, sin más, un mensaje cifrado en una lengua. La enunciación es la manifestación del emisor en el acto de la apropiación del código para formular un mensaje. En todas las lenguas existen determinados signos que no tienen valor para el enunciado, sino para la enunciación, es decir, para manifestarse el hablante en el mensaje. Podemos pensar con más precisión en el aparato formal de la enunciación si consideramos su papel en las condiciones de verdad de los enunciados.

La interpretación de un enunciado pasa siempre por una evaluación de sus condiciones de verdad, según dijimos en 2.2.1.1. Entender el significado de *Juan es alto* consiste en saber qué ha de ocurrir en el mundo para que sea verdadero. Quien suponga que se puede interpretar que Juan es una persona adulta y mide un metro y veinte centímetros sin duda no interpreta bien el mensaje; si el hecho es que Juan mide 1,20 y es adulto, es falso que Juan sea alto y, por tanto, no puede ser eso lo que quiera decir el mensaje. No hay forma de interpretar un mensaje (es decir, de asignarle un cierto proceso o situación del mundo como referencia) más que enfrentando la proposición que expresa con los conocimientos y experiencias que tenemos del mundo, es decir, con las verdades que conocemos y que compartimos con el emisor. Si no hubiera un cierto cúmulo de saberes compartidos (de verdades compartidas) entre dos interlocutores, no habría ningún código útil para que esos dos interlocutores pudieran comunicarse. Por ejemplo, un especialista en electrónica no tendrá lenguaje para dialogar normalmente con un lego sobre esa materia porque falta esa base de verdades compartidas. La interpretación de un enunciado depende, por tanto, de dos factores: uno es su significado, es decir, la proposición que expresa; el otro es el catálogo de verdades de referencia que compartan los dos interlocutores. Para fijar la interpretación de un mensaje no sólo se necesita poder precisar su significado; también es necesario situarse correctamente en dos coordenadas:

1. La primera de esas coordenadas es el mundo posible o conjunto de verdades al que hace referencia el enunciado. Es evidente que cuando cambia el catálogo de verdades compartidas por los interlocutores cambia la interpretación de los enunciados (sin modificarse su significado): la interpretación de la expresión *el actual presidente* cambia a medida que «cambian las circunstancias», es decir, que cambian las verdades del mundo que vivimos. La interpretación de *el planeta más alejado del sol* podemos hacerla coincidir en ciertas épocas con la interpretación de *Plutón*, si hablamos asépticamente. Pero si hablamos del planeta más alejado del sol *según Juan*, la interpretación puede variar. Las creencias y conocimientos de los sujetos no son coincidentes, esto es, representan conjuntos de verdades (mundos posibles) parcialmente diferentes, y esta variación produce el mismo efecto que la «variación de las circunstancias» de las que hablábamos antes.
2. La segunda de estas coordenadas es precisamente el marco de enunciación. La interpretación de *el actual presidente* o de *el planeta más alejado del sol* varía si cambia el conjunto de verdades que hay que tener en cuenta, pero sólo si cambia ese conjunto de verdades. Mientras no cambie el panorama político, el actual presidente será el que es y, mientras no tengamos en cuenta lo que sabe o cree un sujeto determinado, el planeta más alejado del sol será el que es. Pero pensemos en lo que ocurre con la interpretación de secuencias como: *está allí; yo lo hice; llegaron tus padres.* La interpretación de estos enunciados varía de un contexto a otro, y no exactamente porque sean polisémicas o indeterminadas[23]. De uno a otro contexto variará el lugar referido por *allí*, la persona referida por *yo* o la pareja de individuos designada por *tus padres.* Pero lo que da lugar a esta variación no es un cambio en el conjunto de verdades del mundo. Para que *el actual presidente* deje de designar a Kennedy y pase a designar a Nixon, tiene que haber cambiado una pequeña porción del mundo, pero para que *allí* designe en un mensaje a Gijón y

[23] Las secuencias indeterminadas pueden variar de interpretación según contextos, pero no exigen siempre ser especificadas. Las expresiones como *tú* o *aquí* exigen siempre una interpretación específica y perfectamente unívoca, como los nombres propios.

en otro al Palacio de la Zarzuela no tiene por qué haber cambiado nada. Lo que hace variar la interpretación de *allí* o *yo* son las circunstancias, pero no las circunstancias del mundo, sino las circunstancias del *acto de emisión del mensaje.* Para interpretar *yo, allí* o *tus* no necesitamos que nos hablen del mundo, sino del circuito de comunicación en que se instrumentaliza el código: quién es el emisor, quién el receptor, etc. Por eso decíamos antes que mediante este tipo de unidades el emisor se manifiesta en el enunciado: él es la medida del «aquí», «allí», «él», «después» o «entonces». Este tipo de signos sitúa los objetos y su entorno con respecto a la circunstancia y al acto mismo de enunciar y las condiciones de verdad del enunciado y sus posibles interpretaciones varían al variar la circunstancia y acto de enunciar. El conjunto de estas circunstancias de enunciación, entendiendo por tales el conjunto de índices espaciales, temporales y discursivos que, sin modificar el conjunto de verdades que configuran el mundo posible de referencia, fijan las condiciones de verdad de un enunciado dentro de un cierto marco de variación, constituyen lo que en un sentido muy estricto se denomina un *contexto* en ciertas tradiciones de semántica formal[24].

Como dijimos al principio de este punto, el uso de los signos especializados en marcar formalmente la enunciación es uno de los recursos más obvios para mantener en varios enunciados la referencia a los mismos individuos. Cualquiera de los elementos que se estudian en la gramática que incorporen alguna referencia al marco de la enunciación son utilizables para que los mismos objetos o situaciones se mantengan presentes en trozos más o menos amplios de discurso, evitando los efectos estilísticos y pragmáticos indeseables de repetir siempre el mismo término. Así, sirven para este propósito:

— los pronombres, que designan a los individuos por su papel en el circuito de comunicación: emisor (1ª persona), receptor (2ª persona) y todo lo ajeno a ese circuito (3ª persona);

[24] Véanse G. Chierchia, y S. McConnell-Ginet, *Meaning and Grammar. An Introduction to Semantics,* MIT Press, 1990, págs. 262-317, y el trabajo clásico de E. Benveniste, «El aparato formal de la enunciación», *Problemas de lingüística general,* II, Madrid, Siglo XXI, 1979, págs. 81-91.

— los demostrativos, que designan a los individuos por su ubicación en un espacio medido desde el emisor en el acto de emisión;
— los posesivos, que relacionan los objetos o los individuos con los agentes del circuito de comunicación (1ª, 2ª y 3ª persona);
— adverbios de lugar o tiempo, que sitúan áreas del espacio o del tiempo tomando como referencia la ubicación espacio-temporal de los agentes del circuito de comunicación;
— los fóricos (anafóricos y catafóricos), que reproducen la referencia de otros signos según su ubicación en el discurso que se está construyendo con respecto al momento de emisión.

Evidentemente, cuando se nombra o presenta un individuo en un texto, ya queda inequívocamente situado en el discurso, en el tiempo o en el espacio con respecto al acto de enunciación siguiente, que de esta manera puede incorporarlo con alguno de los signos especializados. Aunque su uso por sí mismo no tiene por qué marcar ningún tipo de desarrollo en el tema, el recurso a este tipo de signos supone también aprovechar en cada enunciado el contexto creado por el resto del texto. Como ya dijimos en otro punto, la capacidad de aprovechar en cada enunciado el contexto creado por el propio texto supone una cierta madurez en la redacción, por lo que los habituales ejercicios de gramática que piden al estudiante pronominalizar ciertos sintagmas o grupos sintagmáticos, tal vez con ciertas ampliaciones, son de utilidad directa para un aspecto de la redacción. Por citar un ejemplo, veamos las primeras líneas de *Los crímenes de la calle Morgue*, de Poe:

> Las características de la inteligencia que suelen calificarse de analíticas son en sí mismas poco susceptibles de análisis. Sólo las apreciamos a través de sus resultados. Entre otras cosas sabemos que, para aquel que las posee en alto grado, son fuente del más vivo goce. Así como el hombre robusto se complace en su destreza física y se deleita con aquellos ejercicios que reclaman la acción de sus músculos, así el analista halla su placer en esa actividad del espíritu consistente en *desenredar*.

En este pasaje hay cuatro enunciados y en los cuatro se reitera la referencia a las «características de la inteligencia que suelen calificarse de analíticas». En el segundo enunciado aparece recogida esa referencia por *las* y *sus*; en el tercero, por *las* y por la tercera persona de plural del verbo. En todos estos enunciados, aunque unas veces aparece

en el grupo de sujeto y otras en el de predicado, forma siempre parte del tema o fondo, no del rema. En el cuarto enunciado aparece recogida en el sujeto (al menos en parte, al mencionarse al analista), y en el predicado, mediante una secuencia correferente definitoria compuesta por un hiperónimo y una concreción que marca la diferencia específica («actividad del espíritu consistente en *desenredar*»). Un uso fluido de los pronominales y de cualquier otro «signo de enunciación» permite mantener de manera muy flexible una cierta referencia como parte del tema en varios enunciados, en posiciones sintácticas diversas, lo que permite introducir información nueva de maneras sumamente variadas. Si en varios enunciados hay que repetir la misma referencia, es normal no sólo evitar la repetición de la misma palabra, sino también evitar la repetición de la misma estructura, de manera que no se junten varias frases con el mismo tema en la misma posición sintáctica de sujeto reiterado una y otra vez mediante pronombres o demostrativos. Esto es lo que daría lugar a la estructura radial de la que hablábamos al final de 2.3.1. Su reiteración en posiciones sintácticas diversas, aunque se mantenga como tema de los enunciados, da una mayor eficacia y naturalidad al texto. No obstante, se puede utilizar de manera limitada esta estructura radial en algún pasaje, pero siempre que tenga algún sentido en el ritmo del texto y, por tanto, con cierto valor estilístico. Como siempre, lo preferible es dominar primero los mecanismos que hacen que un texto sea normal y reservar ciertos recursos para estadios maduros de formación. Veamos un ejemplo del mismo texto citado antes:

> Nuestro jugador no se encierra en sí mismo; ni tampoco, dado que su objetivo es el juego, rechaza deducciones procedentes de elementos externos a este. Examina el semblante de su compañero, comparándolo cuidadosamente con el de cada uno de sus oponentes. Considera el modo con que cada uno ordena las cartas en su mano; a menudo cuenta las cartas ganadoras y las adicionales por la manera con que sus tenedores las contemplan. Advierte cada variación de fisonomía a medida que avanza el juego, reuniendo un capital de ideas nacidas de las diferencias de expresión correspondientes a la seguridad, la sorpresa, el triunfo o la contrariedad. Por la manera de levantar una baza juzga si la persona que la recoge será capaz de repetirla en el mismo palo. Reconoce la jugada fingida por la manera con que se arrojan las cartas sobre el tapete. Una palabra casual o descuidada, la caída o vuelta accidental de una carta, con la consiguiente ansiedad o negligencia en el acto de ocultarla, la cuenta de las bazas, con el orden de su disposición, el embarazo, la vacilación, el apuro o el

temor... todo ello proporciona a su percepción, aparentemente intuitiva, indicaciones sobre la realidad de juego.

Aquí se juntan muchos enunciados en los que el sujeto-tema se refiere siempre al mismo individuo (nuestro jugador) y esa referencia se hace siempre mediante un procedimiento que no incorpora información añadida sobre el enunciado anterior: son los morfemas de verbo. Es un tema que está siempre en el mismo punto y sobre el que se proyectan predicaciones que van incrementando la información que tenemos sobre él (en este caso sobre sus cualidades en una partida de *whist)* sin que haya avance. Este detenimiento del desarrollo del texto y esta estructura radial acompaña a la información sobre la capacidad de análisis, penetración y perspicacia del buen jugador y nos ayuda a palpar la actitud demorada de quien manifiesta esas cualidades.

2.3.7. *Tematización de informaciones no introducidas antes*

Habíamos visto en 2.3.2 que la constancia temática de un texto se lograba muchas veces reiterando la misma referencia en el tema de varios enunciados mediante expresiones correferentes, que justamente designasen el mismo individuo. Habíamos visto también que estas expresiones correferentes incorporaban con frecuencia datos previamente introducidos en el rema de otros enunciados, de manera que se manejan en unos enunciados como trasfondo compartido informaciones que habían sido introducidas como datos nuevos en otros enunciados previos. Pero también puede ocurrir que se reitere una referencia a través de una expresión correferente con otra anterior y que la correferencia se base en datos no introducidos antes en el texto. Esto puede deberse a varias razones.

La primera, por supuesto, es que el emisor entienda que el receptor ya tiene conocimientos previos a la producción del texto sobre la referencia que se reitera. En vez de utilizar los datos que van siendo introducidos en el texto para apoyar la correferencia de dos expresiones, el emisor utiliza otros datos ajenos al texto que supone que ya tiene el receptor: en la secuencia *Saussure nació en Ginebra. Este lingüista estudió con los neogramáticos* la segunda oración tiene por tema la expresión *este lingüista*, que designa a Saussure a través de una de sus propiedades. Esa propiedad aquí se presupone sin haber sido introducida, pero el emisor entiende que el receptor ya sabe que

Saussure es un lingüista. Si el enunciado fuera destinado a un receptor que no conoce ese dato, en principio, podría no aparecer en el tema la información de que es lingüista sin haber sido previamente introducida en el rema de un enunciado: *Saussure fue un lingüista importante. Este lingüista...*

La segunda razón es que, aunque el emisor entienda que el receptor desconoce el dato que se presenta tematizado, el contexto sea tal que el individuo pueda ser claramente sobreentendido de manera que la propiedad introducida en el tema no pueda ser entendida más que referida a ese individuo sobreentendido. Fijémonos en la siguiente secuencia: *Saussure fue el verdadero iniciador de la lingüística moderna. Este ginebrino estudió con los neogramáticos.* En la segunda oración el individuo 'Saussure' es designado por la expresión *este ginebrino.* Tal expresión figura en el tema del enunciado, por lo que la propiedad 'ginebrino' no se le atribuye a Saussure predicándola, sino presuponiéndola. Sin embargo, ni había sido introducida previamente mediante predicación ni el emisor tiene por qué suponer que el receptor ya sabe que Saussure es ginebrino. Lo que ocurre es que en este contexto, en el que seguramente el receptor ya sabe que Saussure fue un lingüista influyente y donde además aparece el fórico *este* que muy difícilmente podría referirse a otra cosa que a Saussure, el emisor sabe que la secuencia *este ginebrino* será interpretada con toda seguridad como referida al mismo Saussure. En realidad, como aquí casi estamos obligados a entender que la secuencia *este 'x'* designa a Saussure, cualquier propiedad que pueda expresarse tras *este* la aceptaríamos como atribuida a Saussure, por alejada que esté de nuestras expectativas: *Saussure fue el verdadero iniciador de la lingüística moderna. Este antiguo domador de tigres estudió con los neogramáticos.* Esta es una manera de introducir información nueva no sólo en el predicado sino ya en la presuposición. En cualquier caso, esta información nueva introducida en la presuposición siempre será información que el emisor no considere especialmente relevante para lo que quiere decir. Si el emisor está verdaderamente interesado en que su interlocutor registre con fuerza alguna propiedad del individuo del que habla, la introducirá como rema. Sólo se introducen por este procedimiento datos relevantes y nuevos en el tema en textos particularmente densos, donde el emisor fuerza al máximo al receptor para transmitirle la máxima información posible con el gasto lingüístico que realiza. Esto es particularmente frecuente en el lenguaje periodístico:

> Las conclusiones adoptadas por los diputados que integran la ponencia de Seguridad Social, presidida por el popular Rodolfo Martín Villa, no han avanzado mucho en la necesaria clarificación del problema y, desde luego, en la definición de soluciones concretas. El mensaje transmitido tras el denominado Pacto de Toledo de que el actual sistema público es viable no parece perseguir otro objetivo que tranquilizar los ánimos de los ciudadanos y, más directamente, evitar su instrumentación en futuras contiendas electorales.

Es especialmente ilustrativo el segundo de los enunciados. El rema expresa el punto de vista del editorialista de que las conclusiones de la ponencia que se cita sólo pretenden evitar que el tema de la Seguridad Social sea materia electoral, mientras que el tema, el fondo sobre el que se introduce esta tesis, se refiere al mensaje transmitido por esa ponencia; pero al situar como tema este mensaje se nos dice también que el mensaje en cuestión consistía en la afirmación de la viabilidad del actual sistema de pensiones: «el mensaje transmitido [...] de que el actual sistema público es viable / no parece [...]». La conclusión de la ponencia de que el actual sistema puede mantenerse es un dato suficientemente relevante como para que pudiera ser expresado en un enunciado aparte como rema. Al ser aquí introducido como tema, el enunciado se hace más denso para transmitir el máximo de información útil y se obliga al lector a hacer el esfuerzo de interpretar dos datos relevantes en el mismo enunciado. Esto ocurre con cierta frecuencia en el lenguaje periodístico, entre otras razones porque el carácter coyuntural y diario de las informaciones que deben transmitir los periódicos obliga a tratar como trasfondo compartido muchos datos que, sin embargo, siguen siendo recientes y no hay garantías de que se hayan incorporado al caudal informativo del lector medio. El día que se publicó el editorial con el que estamos ejemplificando ya no eran noticia las conclusiones del acuerdo de Toledo y el periódico no las va a presentar como dato nuevo. Pero por otro lado el acuerdo era reciente y puede no ser conocido por el lector o puede no estar suficientemente presente en su conciencia. Por eso es habitual que aparezca un enunciado que presente como tema algo que todavía es relevante y como rema una tesis de mayor impacto informativo. Este tipo de enunciados abunda menos en la prensa semanal o mensual, que trata los temas en una dimensión temporal algo mayor y está menos obligada por los acontecimientos del día a día. Por el contrario, es frecuente en los textos literarios como procedimiento para transmitir de manera económica gran cantidad de información. Véa-

se, por ejemplo, este comienzo de uno de los cuentos de García Márquez:

> Eréndira estaba bañando a la abuela cuando empezó el viento de su desgracia. La enorme mansión de argamasa lunar, extraviada en la soledad del desierto, se estremeció hasta los estribos con la primera embestida. Pero Eréndira y la abuela estaban hechas a los riesgos de aquella naturaleza desatinada, y apenas si notaron el calibre del viento en el baño adornado de pavorreales repetidos y mosaicos pueriles de termas romanas.

El nombre propio, como si todos conociéramos a quien se refiere, aparece como tema, para servir de apoyo a nueva información, pero del personaje aparece por primera vez al ser nombrado y por tanto su presencia es también información nueva.

2.3.8. *Repetición de datos tácitos: presuposiciones e implicaturas*

En todos los apartados de 2.3 venimos hablando de procedimientos para repetir en distintos enunciados la misma referencia. Pero hasta aquí venimos hablando siempre de datos explícitos. Dos enunciados pueden también compartir datos no explícitos y la reiteración de estos datos tácitos es otra manera de mantener la constancia temática. La expresión «datos tácitos» es demasiado imprecisa porque abarca muchos tipos de asociación e inferencia. En este punto sólo nos interesan las proposiciones deducibles de un enunciado que no forman parte de lo que se afirma o niega en él, es decir, las presuposiciones y las implicaturas.

Como ya se dijo en 2.1.4.1, las presuposiciones son proposiciones de cuya verdad depende que el enunciado pueda ser verdadero o falso y, por tanto, pueda tener alguna interpretación. Las repeticiones que dan unidad a los textos descansan a veces en expresiones que dicen explícitamente lo que en un momento previo del texto se había presentado como presupuesto. El caso de las presuposiciones es, como decimos, algo diferente de los vistos hasta aquí. Un dato explícitamente dicho o un dato implicado puede ser parte del rema y por eso es posible decir que la continuidad y desarrollo temático consiste en configurar como presuposición lo que antes se había configurado como novedad. Por supuesto, cuando el dato implícito que se debe repetir es ya en la primera oración una presuposición,

no cabe hablar aquí de que la repetición consiste en la tematización de todo o parte de lo afirmado como rema. En este caso la constancia temática consiste en el hecho de que afirmaciones sucesivas compartan la misma presuposición. O más exactamente, el desarrollo del tema suele suponer que, tras una oración que tiene sus presuposiciones y su predicación, aparece otra que tiene como presuposición la predicación y presuposición de la anterior. Sería bastante normal una concatenación de oraciones como la siguiente: *Pedro volvió ayer de Madrid. Pasó muchísimo calor allí.* Admitiendo la evidencia de que el deíctico *allí* sólo puede referirse a Madrid, está claro que las dos oraciones comparten la presuposición de que Pedro estuvo en Madrid, aun cuando no se dice explícitamente en ninguna de las dos ni tampoco está implicado este dato en ninguna de ellas (obsérvese que la inferencia de que Pedro estuvo en Madrid se sostiene en cada una de las oraciones cuando las ponemos en negativo). Estamos hablando de constancia temática porque dos enunciados sucesivos reiteran un mismo dato, el de que Pedro estuvo en Madrid, aunque ese dato es tácito en los dos, en el sentido de que no forma parte de lo afirmado o negado en el mensaje. La reiteración de la presuposición sólo puede consistir en que dos enunciados presupongan lo mismo. Obsérvese que aunque así sea, el dato se fortalece por la insistencia sobre él; si varios enunciados comparten la misma presuposición, como en el caso citado, cada vez es más difícil que el receptor pueda plantearse la falsedad de esa presuposición (por ejemplo, que Pedro haya estado en Madrid).

Lo normal, por tanto, es que si se reitera un contenido presupuesto se reitere manteniéndose la presuposición, a diferencia de las implicaciones (véase 2.3.4), que frecuentemente se reiteran mediante una expresión explícita. Hay sin embargo casos en que un contenido presupuesto se reitera en una expresión explícita posterior. Lo más habitual es que esto suceda en diálogos cuando el emisor configura como presuposición algo que no era conocido por el receptor, o algo que no era evidente para él o, en fin, algo de cuya falsedad él tiene constancia. En estos casos lo normal es que el receptor reitere la información presupuesta, pero expresándola como rema, es decir, dándole una mayor prominencia informativa. Es lo que se observa en secuencias como:

—Pedro volvió ayer de Madrid.
—No sabía que hubiera estado en Madrid.

El primer interlocutor comete el error discursivo de introducir como presuposición o trasfondo del mensaje un dato que resulta informativamente relevante para su receptor. En su respuesta el receptor se desentiende del dato principal que el emisor le transmite como novedad (rema), que es el del regreso de Pedro. El dato que aparece presupuesto en el mensaje del primer interlocutor (que Pedro estuvo en Madrid) aparece explícito en la respuesta. Pero, como dijimos, esta forma de reiterar el mismo dato sólo se da cuando hubo una anomalía pragmática, en este caso la relevancia informativa del dato en cuestión, que es impropia de figurar como presuposición. Si los mensajes son pragmáticamente adecuados, los contenidos presupuestos sólo aparecen repetidos en enunciados sucesivos en forma de presuposición.

> Es posible, sin embargo, que en textos o pasajes argumentativos un dato presupuesto en un enunciado pueda ser reiterado como dato explícito en otro enunciado posterior sin que haya habido anomalía pragmática. No es infrecuente que una argumentación comience con la afirmación de algún dato más o menos conocido y que progrese llamando la atención sobre lo que implica y presupone esa afirmación más o menos admisible.

El otro tipo de datos tácitos del que hablábamos es el de las implicaturas de discurso, sobre las que cabe hacer consideraciones similares a las que ya hicimos a propósito de las presuposiciones. Como en el caso de las presuposiciones, puede suceder que la constancia temática de un texto descanse en determinados puntos en la reiteración de un dato que es una implicatura en una oración y un dato explícito o una presuposición en otra oración posterior. Es el caso en *Juan no fue a la cena de buena gana. Hubiera sido mejor que no hubiera ido.* La primera oración da a entender que Juan sí fue a la cena. Lo ocurrido podría haber sido que se hubiera quedado en su casa y, en tal supuesto, la oración seguiría siendo verdadera, por lo tanto esa deducción es una implicatura, en este caso de cantidad: si lo cierto es que Juan no fue a la cena, es un gasto inútil precisar qué circunstancias no le sucedieron en la cena; si no queremos atribuirle a nuestro emisor un gasto anormalmente alto en su mensaje, debemos aceptar que el grupo sintagmático *de buena gana* es relevante y esto sólo puede ser si Juan sí fue a la cena. Este contenido «implicitado» por la primera oración se reitera en una implicación de la segunda. El carácter contrafáctico de esta segunda oración implica que Juan sí estuvo en la cena, tal como se acababa de decir en la oración anterior.

Se puede también reiterar una proposición configurada como implicatura mediante una secuencia explícita, produciéndose así un cierto efecto de énfasis: *algunos se fueron, pero otros se quedaron.* La secuencia introducida por *pero* expresa explícitamente lo que en la secuencia previa era una implicatura.

2.4. Coherencia

Lo que desarrollamos en los puntos anteriores explica por qué puede ocurrir que dos predicaciones dadas en dos oraciones sucesivas puedan mantener constante el tema y pueda parecer que una realiza un avance sobre la otra. Pero no explica todo lo que intuitivamente asociamos con el hecho de que una oración venga a propósito de la otra y, por tanto, todo lo que tiene que ver con el «tejido fino» del texto. Fijémonos en las secuencias siguientes:

1. *Juan compró un coche. Se trataba de un vehículo de segunda mano, pero en buen estado.*
2. *Juan compró un coche. Aquel vehículo le permitiría por fin viajar durante los fines de semana.*
3. *Juan compró un coche. Era un vehículo al que seguramente ya le habrían vaciado alguna vez el cenicero.*
4. *Juan compró un coche. Se trataba de un vehículo en el que el dueño anterior había bostezado durante un atasco.*

En estos cuatro ejemplos se utiliza la misma técnica para concatenar las dos predicaciones y en los cuatro casos ocurre que la segunda oración mantiene el tema de la primera y lo desarrolla. Pero sólo en los dos primeros casos diríamos que la segunda oración viene a propósito de la primera. Las dos últimas contienen predicaciones bien enlazadas con la predicación anterior pero la información nueva que introducen no parece ser pertinente con respecto a la previa. El que las distintas partes que se van sucediendo en un texto guarden las debidas relaciones de pertinencia las unas con respecto a las otras es otra de las características que asociamos con los textos y que son responsables de la sensación de unidad que percibimos en ellos.

2.4.1. *Coherencia y compatibilidad*

Para que dos o más secuencias sean pertinentes entre sí han de empezar por ser coherentes (aunque la coherencia no garantiza la pertinencia). Que dos enunciados sean coherentes significa, en senti-

do amplio, que la interpretación de uno no sea conflictiva con la interpretación del otro. Hay muchas razones por las que la interpretación de dos mensajes puede ser conflictiva y se podría entrar aquí en una casuística compleja. Tratemos de sintetizar lo fundamental.

Al leer un libro nunca nos vemos en la situación de tener que prescindir de una parte u olvidar algún pasaje para que nos resulte interpretable otro. Si un personaje determinado aparece en el primer capítulo como el padre de la novia, no nos encontraremos en el siguiente capítulo con que el mismo personaje es el hijo o el marido. Si ocurriera algo así, no tendríamos más remedio que olvidar uno de los dos datos para poder seguir avanzando, debido a que ambos son incompatibles. La coherencia es esa característica de los textos que nos hace percibir todas sus partes como compatibles en un mismo todo y que nos permite avanzar sin que la interpretación de unas partes deba hacerse a costa del olvido de otras.

La incompatibilidad que podría romper la coherencia de un texto es la relación que se da entre dos oraciones que no pueden ser simultáneamente verdaderas, sino que la aceptación de una implica la negación de la otra y viceversa. Cualquier otra forma de relacionarse dos oraciones hace que sean coherentes entre sí, incluidos los casos en que no hay ninguna relación entre sus respectivos valores de verdad; por ejemplo, la oración *Madrid es la capital de España* es coherente con la oración *ayer me compré una chaqueta*, porque pueden ser simultáneamente verdaderas.

La incoherencia puede ser el más grave de los errores de construcción textual porque atenta directamente contra la posibilidad de que el texto sea interpretable. Naturalmente, así como puede ser frecuente que un redactor no construya con claridad un texto por no tener mentalmente bien estructurados sus componentes, no es esperable encontrar en un texto faltas de coherencia debidas a una deficiente concepción de las cosas que son compatibles o incompatibles entre sí. Sin embargo, no son escasos los ejemplos de incoherencia en ejercicios escolares. Las incoherencias son a veces resultado de un conocimiento insuficiente del léxico utilizado, lo que provoca que el redactor no esté diciendo lo que cree que está diciendo. Pero lo más habitual es que la incoherencia surja de un uso poco reflexivo de las palabras que se emplean. Más que en afirmaciones inmediatamente incongruentes, las incoherencias suelen consistir en afirmaciones con implicaciones conflictivas. En 2.1.2.1 hablamos de los distintos niveles de accesibilidad o inmediatez que pueden tener las unidades se-

mánticas. Las faltas de coherencia, tanto en textos escolares como en textos periodísticos o de otro tipo, no suelen darse entre componentes de sentido muy accesibles y muy vivamente evocados.

Cuando se produce una contradicción entre dos unidades de sentido muy accesibles, el receptor difícilmente puede atribuir el problema a una inadvertencia del emisor y, por su parte, el emisor difícilmente puede pensar que el receptor no va a advertir la contradicción. En estos casos solemos estar ante enunciados paradójicos, que el receptor se esfuerza en resolver, y que pueden ser sumamente eficaces. Así, en secuencias como *nadie es alguien, un solo hombre inmortal es todos los hombres* o *sobre una construcción del español, que son dos*, el receptor se encontrará ante incompatibilidades *(nadie/alguien, un solo/todos, una/dos)* que por su propia evidencia no atribuirá a descuido del emisor y reaccionará con la presunción de que el mensaje debe ser interpretable y que la contradicción debe ser sólo aparente. Sin embargo, obsérvese la diferencia con la siguiente expresión tomada de un periódico: «las vanguardias ocupan un lugar marginal en la literatura, todo lo importante que se quiera, pero marginal». Si la importancia de algo tiene que ver con la riqueza de sus consecuencias, no puede ser que las vanguardias literarias sean a la vez un fenómeno marginal y «todo lo importante que se quiera»; por definición, un fenómeno marginal no es importante (aunque pueda ser sublime) porque no incide en los acontecimientos. La incongruencia sólo puede ser detectada analizando ciertas implicaciones del significado 'importante' y del significado 'marginal'. El punto en que se hacen conflictivas sus interpretaciones no es inmediatamente evidente, porque la incompatibilidad se da entre unidades de sentido que no son el significado en bloque, sino componentes a los que sólo se llega mediante un análisis. En estos casos no cabe pensar que el emisor haya introducido la contradicción contando con que el receptor la percibirá y hará un esfuerzo especial para solucionar el problema, porque lo más probable es que el receptor no capte la incoherencia. Sólo el uso irreflexivo del vocabulario o la voluntad de encubrir un planteamiento defectuoso origina este tipo de problemas de construcción.

El uso irreflexivo del lenguaje, particularmente en redacciones escolares, está muchas veces vinculado a la «insinceridad» de la redacción. Los estudiantes recurren con frecuencia a palabras y frases hechas, que ellos asocian con el nivel de redacción que se les pide, sin apropiarse de ellas como usuario, de manera que se utilizan en el texto con una conciencia débil de la información que realmente se está

introduciendo. Obsérvese el siguiente ejemplo (que reproducimos con la ortografía original):

> [...] En la arena pudo obserbar huellas de persona por lo que se alegró mucho pero a la vez sentía temor por encontrarse solo en una Isla desierta y lejos de su casa [...].

Evidentemente es incompatible la alegría de ver unas huellas que revelan la presencia del hombre con el temor de encontrarse en una isla desierta (siendo así que el temor lo sentía «a la vez» que la alegría, según dice explícitamente el texto). En ningún otro momento del texto se habla del protagonista y su situación de manera que pueda entenderse que la isla pueda estar desierta. El tema de redacción que se le requería era el de un náufrago y sus vicisitudes y es evidente que ese tipo de personaje y situación tiene el tópico asociado de la isla desierta. El redactor introdujo sin más el cliché de la isla desierta como una unidad de uso rápido sin reparar en que estaba introduciendo el dato de que en la isla no había gente.

Una vez terminado el período de estudios, pocos son los hablantes a los que la vida cotidiana les lleva a la necesidad de escribir. Cuando se dan ciertas circunstancias que los ponen en situación de tener que hacerlo, su poca pericia puede llevarlos a no poder respetar el parámetro de construcción textual más fácil de respetar que es precisamente el de la coherencia, sobre todo si las circunstancias exigen brevedad y síntesis. Así, en los formularios de las compañías aseguradoras, los conductores que hayan sufrido un accidente deben describirlo de la manera más simple posible. Citamos alguna de las frases que se pueden ver en estos formularios:

> Volviendo al hogar, me metí en la casa que no es y choqué contra el árbol que no tengo.
>
> Mi coche estaba correctamente aparcado cuando retrocediendo le dio al otro coche.
>
> Choqué contra un camión estacionado que venía en dirección contraria.

La conflictividad entre datos contenidos en el mismo enunciado no necesita comentario.

2.4.2. *Coherencia y mundos posibles*

Pero la coherencia, es decir, el hecho de que dos o más oraciones digan cosas compatibles entre sí, depende también de factores algo más sutiles.

Cuando interpretamos los mensajes que otra persona nos envía, estamos permanentemente teniendo en cuenta las relaciones veritativas que tiene lo dicho con el mundo del que tenemos experiencia. Con independencia de que pensemos que el emisor nos miente o nos dice la verdad, aceptamos como posible interpretación de un enunciado cualquier estado o proceso que haga verdadero lo dicho. Entender el significado de un enunciado, como ya dijimos repetidamente, es entender qué debe ocurrir en el mundo para que ese enunciado sea verdadero. Por tanto, un cierto conocimiento del mundo compartido por los interlocutores es siempre necesario para que el receptor pueda interpretar lo que le dijo el emisor y el emisor pueda prefigurar la interpretación que hará su receptor.

Es fácil ver la importancia que tiene en la interpretación de los mensajes el conjunto de verdades que nosotros conocemos del mundo y lo relevante que es para comprender nuestros actos comunicativos el hecho de que pueda cambiar ese conjunto de verdades. Por recordar un ejemplo ya comentado, la secuencia *el actual Presidente de Gobierno* tendrá interpretaciones diferentes dependiendo del año en que se emita. Con el transcurrir del tiempo, ocurre que cambian las cosas que son verdad. El conjunto de verdades que compone nuestro conocimiento del mundo en 1996 no es el mismo que el que compone nuestro conocimiento del mundo de 1984. Esto quiere decir, que, sin duda, en diez años *el mundo cambió* en bastantes aspectos, por lo que se modificaron los elementos de referencia para la interpretación de las secuencias lingüísticas. Por eso decimos que el actual es un *mundo posible* diferente del mundo posible de hace diez años. Un mundo posible se describe especificando un conjunto de individuos, un conjunto de atributos (que pueden ser meras cualidades o pueden ser procesos) y qué atributos son verdad de qué individuos. Con menos complicaciones, diremos que un mundo posible es un conjunto más o menos coherente de verdades que describe nuestro marco existencial. Dos mundos posibles son distintos si en ellos, con más o menos diferencias, no son verdad las mismas cosas. Por eso podemos decir que el marco de 1984 es un mundo posible diferente del de 1996. Obsérvese que la alternancia de mundos puede

irrumpir en un mensaje cuando se cambian los indicadores. Si utilizamos un verbo en pasado y situamos la acción en 1984, estamos obligando a nuestro receptor a cambiar sus coordenadas de verdades para poder interpretar lo que estamos diciendo.

No sólo es el factor tiempo el que provoca que se cambie el mundo posible. Las creencias y conocimientos diferenciados que tienen los sujetos hablantes definen también mundos posibles diferenciados. Cualquier expresión que introduzca un valor epistémico o doxástico en el mensaje provoca también el cambio de mundo posible y el cambio de coordenadas del receptor. Expresiones del tipo *según Juan, Juan cree, yo sé...* hacen irrumpir en el circuito de comunicación el conjunto de verdades que son creencia o conocimiento cierto de determinados sujetos como marco de referencia para la interpretación de lo que se dice. Obsérvese que el cambio de las verdades de referencia puede ser tan grande que dejen de ser equivalentes expresiones que, referidas al mundo «cero» no marcado, son coincidentes en la referencia. No hay nada extraño en *Juan no cree que la Luna es el satélite de la Tierra.* Para entender lo que se diga a continuación debemos tener en cuenta que, mientras las creencias de Juan sean pertinentes, las expresiones *Luna* y *satélite de la Tierra* no son equivalentes, es decir, tenemos que modificar nuestras verdades de referencia. En un contexto así definido, no habría nada extraño en la frase *es mucho más bella la Luna que el satélite de la Tierra.* Puede comprobarse cómo va cambiando lo que estamos dispuestos a aceptar como coherente cuando se modifica el mundo posible de referencia.

Además del eje temporal y el eje epistémico, existe otro tercer eje de modificación del mundo de referencia, que es el eje modal. Desde el eje modal se considera la verdad o falsedad de las cosas, no desde el punto de vista de que ocurran o no, sino desde el punto de vista de la posibilidad y necesidad que tienen de ocurrir. En el mundo de referencia de los mensajes contenidos en este libro, no sólo es falso que los elefantes vuelen; además de no volar, *no pueden* volar. En una conocida producción de Walt Disney también ocurre que los elefantes no vuelan, pero sin embargo en el mundo desde el que debemos interpretar la historia existe la posibilidad de que alguno lo haga y ocurre que uno lo acaba haciendo.

Las partes de un texto, no sólo deben guardar las relaciones de coherencia que deben darse entre ellas, sino que además deben ser coherentes con el mundo posible en que se incardina la actividad

comunicativa. Si escribiéramos todas las proposiciones que describen los mundos posibles que enmarcan un texto, cada frase de ese texto debe ser coherente con las demás frases del mismo texto y con las proposiciones que describen el mundo relevante para esa frase. En un texto y en una conversación normal se cambia muchas veces de mundo posible, por lo que continuamente cambia el catálogo de verdades que condiciona la coherencia de lo que se está diciendo. Cualquier recurso lingüístico que modifique la perspectiva temporal de lo que se dice, o que sitúe lo referido en el campo de las creencias o conocimientos de algún sujeto, o, en fin, que dé relevancia a la posibilidad o necesidad que tiene lo dicho de ocurrir, modifica el mundo posible y las condiciones de coherencia de lo que se está diciendo. Siendo así, no habrá de extrañar que lo que con respecto a un mundo sea coherente, resulte incoherente para otro. Ni habrá de resultar anómalo que se pueda afirmar y negar una misma cosa, con tal que se afirme con respecto a un mundo y se niegue con respecto a otro.

Los mecanismos expresivos que hacen cambiar el mundo posible pueden ser muy explícitos, como es el caso de los verbos *(puede, es posible, es necesario...)* y adverbios modales *(seguro que, inevitablemente...)*, las expresiones temporales o las expresiones doxásticas *(yo creo, según Juan, en mi opinión...)* y epistémicas *(yo sé...)*. Pero otras veces son menos evidentes. Fijémonos en las secuencias

1. *El típico profesor que sabe mucho y no sabe enseñar no es típico sino excepción* y
2. *El conductor de autobús con el que hablamos ayer no era un conductor de autobús, sino un policía.*

Las dos parecen perfectamente coherentes a pesar de que contienen la afirmación y negación de lo mismo y debería haber algún tipo de incompatibilidad. Pero, como ya dijimos en 2.2.1, la presuposición y la predicación de un enunciado no necesariamente se sitúan en el mismo mundo posible. Recordemos que el emisor expresa como presuposición lo que supone que es sabido o fácilmente aceptado por su interlocutor hasta el momento en que él realiza la enunciación, mientras que la predicación expresa un dato nuevo que pasará a ser parte del conocimiento del receptor a partir del acto de enunciación. Puede ocurrir que la predicación venga a negar algún aspecto de la presuposición, por lo que, implícitamente, lo que se dice como presuposición no es sin más una actualización de una experiencia o conocimiento compartido, sino una creencia que hasta ahora teníamos

y que debe ser revisada. Es el caso del ejemplo 2, donde el predicado es claramente una corrección del catálogo de verdades que componen el mundo posible que enmarca el discurso. Puesto que un mundo posible no es más que un catálogo de verdades, lo anterior equivale a decir que el mundo posible que introduce el predicado es otro mundo diferente del mundo al que alude la presuposición. En el caso del ejemplo 1, lo que sucede es que entre la presuposición y la predicación hay una oposición doxástica. Podría parafrasearse esta secuencia diciendo «el profesor que sabe mucho y no sabe enseñar y que a mucha gente le parece típico, considero que no es un caso típico sino excepcional». Puesto que la presuposición apunta a unas creencias diferentes a las que apunta la predicación, hay de nuevo una escisión de mundos y, por tanto, de sistema de verdades de referencia.

Cualquiera que sea el mecanismo para introducir la diferenciación de mundos posibles, es preciso tener en cuenta, en primer lugar, que el cambio de mundo posible no es algo que ocurra sólo cuando se hacen narraciones de ficción, sino que es totalmente habitual en los enunciados cotidianos; y, en segundo lugar, que cada vez que se produce ese cambio, cambia en alguna medida el sistema de verdades en el que se incardina la actividad comunicativa y cambian, por tanto, los factores que determinan la coherencia de los enunciados y las condiciones para que dos de ellos cualesquiera puedan ser compatibles. Obsérvese un error de coherencia en un texto del que ya comentamos otros aspectos (citado con la ortografía original):

> La educación puede llevarse a cabo en los colegios, como sucede en nuestro pais, y en las casas, donde son los padres los que se encargan de educar a sus hijos. ESTE ÚLTIMO SISTEMA, VIGENTE EN ALGUNOS PAISES, QUIZÁS DEMOSTRARÍA LA LABOR ACTUAL DE LOS COLEGIOS; posiblemente custodiar y disciplinar a los alumnos.

En la secuencia reproducida en versales hay un razonamiento contrafáctico: si se diera la circunstancia, que no se da, de que la enseñanza no se hiciera en la escuela sino en casa, se haría evidente que el papel de los colegios se reduce a la custodia y disciplina. Hay implicados dos mundos posibles, el mundo en el que la enseñanza se realiza en la escuela (que es el nuestro) y el mundo en el que se realiza en el hogar, que es el que se presenta como irreal y como premisa en el razonamiento contrafáctico. Pero a la vez se nos dice que este sistema de educación en casa está «vigente en algunos países», por lo

que debemos entender que sí es realidad en algunos sitios. La frase reproducida en versales nos presenta el mismo dato, el de la enseñanza sin escuela, como real y como irreal, por lo que hay un problema de coherencia.

2.5. Pertinencia

2.5.1. *Introducción*

La coherencia es un factor evidente de un texto bien formado. Además los elementos que determinan la coherencia de un texto elaborado no son muy distintos de los que determinan la coherencia de actividades idiomáticas más cotidianas, por lo que no es difícil alcanzar este requisito cuando un hablante hace el esfuerzo lingüístico de producir un texto más complejo de lo habitual. Nada más acorde con la intuición y más indiferente a la situación de discurso que el esfuerzo de no afirmar y negar la misma cosa en un mismo marco de referencia. Es cierto que muchas redacciones y escritos escolares pueden contener errores de coherencia, pero sin duda, con ser este el error de construcción más grave, no es el problema de construcción discursiva y argumental más difícil de explicar y entrenar con los estudiantes. Mucha más perspicacia y competencia idiomática supone alcanzar el objetivo de pertinencia, es decir, lograr que cada parte del texto tenga una relevancia razonable con respecto a las demás partes y con respecto a la estructura global.

Desde el punto de vista teórico, por otra parte, la coherencia es un concepto relativamente poco problemático, porque, aunque depende de hechos que pueden llegar a ser sumamente complejos y la explicación teórica puede ser sutil y profunda, lo cierto es que resulta relativamente fácil agotar todo lo que intuitivamente asociamos con la coherencia mediante conceptos bien definidos y bien establecidos en la teoría semántica (contradicción, mundo posible, contextos oblicuos...). La pertinencia, por su parte, es un factor muy fácil de situar apelando a la intuición del hablante. Un texto incorpora adecuadamente este factor si deja ver con claridad a propósito de qué dice lo que dice en cada enunciado, es decir, si el receptor entiende bien lo que dice un enunciado y sabe a qué viene o por qué tiene algo que ver lo que dice con lo que se viene diciendo en el texto (recuérdense los ejemplos 3 *Juan compró un coche. Era un vehículo al que segura-*

mente ya le habrían vaciado alguna vez el cenicero y 4 *Juan compró un coche. Se trataba de un vehículo en el que el dueño anterior había bostezado durante un atasco).* Pero el tratamiento teórico de este concepto no es sencillo. No es fácil expresar técnicamente en qué consiste que una frase venga a propósito de otra. Y, sobre todo, no es fácil descomponer en factores las características que nos producen la impresión intuitiva global de que las cosas vienen a propósito de lo que se está diciendo. Si no alcanzamos una «factorización» de esa impresión intuitiva, no podremos intervenir con eficacia en los ejercicios de redacción en que se manifiesta este problema, ni podremos pensar en tipos de ejercicios que entrenen esta cualidad. Trataremos de acercarnos lo más posible.

2.5.2. *Estados y procesos*

Conviene retomar aquí los conceptos de estado y proceso, introducidos en otro punto de esta exposición, para introducirnos convenientemente equipados en los factores que determinan la relevancia entre las partes de un texto. Un estado consta de individuos que tienen propiedades. Describimos los estados simplemente atribuyendo propiedades a individuos. Un proceso es una modificación de un estado que da lugar a otro estado diferente. Un estado se modifica, como es lógico, si alguno o algunos de los individuos deja de tener una cierta propiedad o adquiere alguna que no tenía. La nueva situación así creada es otro estado diferente y la modificación del primer estado que genera esta nueva situación (este nuevo estado) es lo que llamamos proceso o suceso. La frase *Juan mide dos metros* designa un estado, puesto que sólo hace referencia a que un individuo tiene una cierta propiedad; la frase *Juan creció*, sin embargo, designa un proceso. Lo dicho en esta frase supone que Juan tuvo la propiedad de tener cierta estatura, por ejemplo 1,70, y que en la actualidad ya no tiene esa propiedad, sino otra, como por ejemplo, la de medir 1,74. Conviene tener presente que los estados y procesos pueden ser tanto físicos como intelectuales: podemos estar hablando de estados de conocimiento y estados de opinión que sufren una modificación (cuando aprendemos algo nuevo o cambiamos de opinión), o que dan lugar a conductas y acciones.

La comprensión de un proceso supone, por tanto, la comprensión de dos estados: el estado de inicio y el final; el primero es el estado

que se modifica y el segundo el que resulta de la modificación. El estado de inicio es una precondición del proceso. Si no se da ese estado, el proceso no es posible. En un examen final de bioquímica, por ejemplo, no puede ocurrir que alguien falle una canasta de tres puntos. Tal proceso no puede darse porque no se da el estado que hace de inicio de ese proceso. No hay nada que pueda ocurrir en cualquier circunstancia.

Muchas veces el estado de inicio que hace de precondición de un proceso es inespecífico con respecto a los procesos posibles, de manera que no es evocado con fuerza por la expresión que designe un proceso que lo tenga como precondición. Así por ejemplo, el proceso *correr* tiene como precondición, entre otras, un estado en el que el sujeto tiene la propiedad de estar despierto (hay que estar despierto para poder correr). Como esta es una precondición de muchísimos procesos (la mayoría de las cosas que hacemos las hacemos despiertos), resulta muy poco específico de *correr* y por eso el uso de este verbo no evoca con claridad la situación de vigilia. Inversamente, la mayoría de las acciones que somos capaces de protagonizar las podemos realizar en muchas situaciones (estados de inicio) diferentes. Por ejemplo, piénsese en la multitud de situaciones en que podríamos realizar acciones como la de comer o la de leer. Precisamente por eso, cuando afirmamos que estamos comiendo ninguno de esos posibles estados en particular es evocado. Esto ocurre con la mayoría de los procesos porque lo habitual es que un suceso no tenga unas condiciones muy estrictas para poder acontecer y la mayoría de las cosas que podemos hacer las podemos hacer en situaciones diferentes.

Pero hay procesos que sólo pueden tener lugar cuando se cumplen unas condiciones muy estrictas. Esto quiere decir que hay procesos que admiten muy pocos estados de inicio. Por ejemplo, no hay muchos estados a partir de los cuales una persona pueda despertarse. El proceso de despertarse sólo puede suceder si se está en el estado de estar dormido. El cumplimiento del proceso designado por la expresión *Juan volvió de Madrid* sólo es posible si es cierto el estado de que Juan haya estado en Madrid. Sólo se puede aprender francés a partir de la situación de no saberlo. Estos procesos que sólo pueden cumplirse desde estados de inicio muy concretos están en la mente de los hablantes muy vinculados a esos estados a partir de los cuales ocurren y por eso la designación de tales procesos evoca con fuerza los estados de partida en cuestión, hasta el punto de que estos son auténticas presuposiciones de las frases que designen aquellos pro-

cesos: sin duda el hecho de que Juan haya estado en Madrid o de que Juan no supiera francés son presuposiciones semánticas de enunciados como *Juan (no) volvió de Madrid* y *Juan aprendió francés en tres años,* respectivamente.

2.5.3. *Factores de pertinencia: la gradualidad en la progresión*

Dijimos en otro momento que cuando un hablante descodifica un texto tiene siempre la expectativa de que la información contenida en el texto es una información que se renueva a medida que avanza el propio texto. Se supone que cada frase añadirá algo a lo que el texto haya dicho hasta ese punto. Pero a pesar de esto el receptor tiene siempre una cierta resistencia hacia el carácter excesivamente novedoso de un dato y hacia el salto brusco en el avance de la información. Un texto bien construido debe instalarse adecuadamente en esa tensión entre la expectativa de que habrá información añadida y la resistencia a que la información nueva represente un añadido brusco que rompa la unidad. Ante un texto abrupto, en el que los datos nuevos se suceden a saltos y sin una continuidad perceptible, el receptor será incapaz de advertir el propósito de los enunciados componentes y, por tanto, resultará anómalo porque no se percibirá pertinencia entre sus partes.

Observemos las siguientes secuencias:

1. *Vi una iglesia y entré en ella. En diez minutos logré pelar todas las naranjas e inmediatamente hice las llamadas oportunas para conocer la cotización de las acciones.*
2. *Entré en el bosque. El enano era un tipo realmente curioso.*

Las dos secuencias son textos anómalos porque en ellos se introducen de manera abrupta saltos temáticos que dan lugar a que no se reconozca pertinencia alguna de unas partes con respecto a otras. No se ve qué relación puede tener entrar en una iglesia, pelar naranjas y hacer llamadas de negocios. Es evidente que en estos dos textos el dato que introduce cada oración tiene, con respecto a los datos precedentes, un grado de novedad ante el que oponemos resistencia. Pero debe observarse que estos textos no tienen por qué ser necesariamente anómalos en cualquier situación. Si ya estaba introducido el dato de que en el bosque había un enano, la secuencia 2 es perfecta-

mente normal. Incluso es imaginable un texto que hable de un agente de bolsa que haya realizado la apuesta de entrar en una iglesia y pelar tres kilos de naranjas, con lo que la inserción de la secuencia 1 en ese texto sería un ejercicio lingüístico totalmente normal. El que las partes de un texto se sucedan de una manera que se perciba como abrupta o como gradual y continua depende, obviamente, del contexto de ese texto. La habilidad de generar un texto en el que la novedad de cada dato se dé en un grado tolerable para el receptor depende de la habilidad que tenga el emisor para manejar la relación entre la *información nueva con la información consabida*. Lo que falla en las dos secuencias citadas como ejemplo, tal como fueron citadas sin un contexto suficiente que las hiciera normales, es precisamente que no se explicitó todo lo necesario para que se pudiera pasar, por ejemplo, de la entrada a la iglesia al acto de pelar naranjas de manera suave, con todas las transiciones temáticas debidamente marcadas.

Los errores de gradualidad son muy habituales en textos escolares y, en general, en cualquier tipo de texto redactado por sujetos de poca formación idiomática. La capacidad de transcender el propio mundo del sujeto y adecuarse a la situación de conocimiento e ignorancia de otro sujeto distinto es una de las principales consecuencias de la destreza en el uso del idioma.

2.5.3.1. Una estructura particular: los guiones

Estamos diciendo que la introducción de procesos en un texto no resulta abrupta si el estado de cosas que condiciona la posibilidad de ese proceso está descrito explícitamente o es suficientemente obvio como para poder ser manejado como dato implícito. Un estado de cosas puede resultar obvio y sobreentendido si ya fue mencionado en el texto. Pero lo más habitual es que los estados puedan ser sobreentendidos por los conocimientos que los interlocutores tienen de las situaciones de las que se habla. Si se está situando un texto en un aula, no es necesario explicitar que en ella hay un profesor y unos alumnos y que el profesor se sitúa enfrente de los alumnos, por ejemplo, porque los interlocutores ya tienen experiencia suficiente de la situación. Hay una estructura pragmática especialmente interesante que conviene comentar aquí. Es la que se suele denominar «guión».

Las novedades ocupan un parte minoritaria de nuestro tiempo. Si

alguien nos pregunta qué nos ocurrió, la mayoría de las veces contestaríamos que nada. Casi siempre nos movemos en situaciones que contienen muchos elementos repetidos, muchos comportamientos estereotipados e incluso ritualizados, y papeles convencionalmente asociados a esas situaciones. Cuando vamos al cine, entramos a un restaurante o subimos a un autobús, entramos en una situación en que son previsibles los individuos con que nos vamos a encontrar, el comportamiento que van a tener, las cosas que nos han de decir, las funciones que tienen encomendadas, las características espaciales de la escena, etc. Si expresamos con algo de formalidad las proposiciones que describen estas escenas y situaciones, tenemos construido un guión[25]. El guión describe situaciones en que el margen de variación de los sucesos que pueden ocurrir, de los temas de los que se puede hablar o, en general, de los comportamientos que es posible mantener, es mucho más estrecho de lo habitual. Por eso son situaciones en que una buena parte de las cosas son siempre previsibles y en las que son fáciles los sobreentendidos. Un guión es la información que poseemos sobre los elementos y las condiciones habituales de determinadas situaciones-tipo. El contenido del guión no necesita ser expuesto cuando se refieren procesos que tienen como marco tales situaciones. Cuando contamos algo ocurrido en un restaurante, no hace falta que expliquemos que nuestro objetivo era comer ni que al final se paga dinero por la comida. Por una economía elemental (máxima de cantidad) tendemos a no expresar los aspectos de estas situaciones que ya son consabidos y, por tanto, esos aspectos quedan como contenidos implícitos de las oraciones. Cuando narramos algo que sucede en alguna situación-marco muy habitual en la experiencia de los interlocutores, tendemos a ser muy concisos y a dar por supuestos los aspectos más corrientes o convencionales de esa situación. Cada vez que aparece en el discurso algún elemento que invoque alguno de los guiones, se actualiza en el acto de habla de que se trate toda la información que compone ese guión, con lo que irrumpen en el circuito de comunicación una gran cantidad de datos implícitos. Bastará cualquier alusión que nos haga entender que alguien entró en un restaurante para que se incorporen al discurso todos los detalles que conocemos de lo que sucede normalmente en un restaurante. Tales detalles pueden ser aludidos, explícita o implícitamente, en una oración

[25] Véase sobre esta estructura Schank y Abelson, *Guiones, metas, planes y entendimiento*, Barcelona, Paidós, 1987.

posterior y fundamentar así la continuidad y avance de la que estamos hablando. Fijémonos en las siguientes secuencias:

1. *Pedro sintió hambre y se dirigió a un restaurante. El camarero era un tipo realmente curioso.*
2. *Pedro sintió hambre y se dirigió a un restaurante. Los precios le parecieron abusivos.*
3. *Juan se dirigió a un centro comercial de las afueras. Dejó el coche aparcado en el único lugar que vio libre.*

En la segunda oración de cada una de estas muestras se presenta como consabido un elemento que no había sido introducido explícitamente antes. Así, en las secuencias 1 y 2 aparecen *el camarero* y *los precios*, respectivamente, actualizados mediante un artículo determinado, como individuos consabidos. Esto es así porque el emisor entiende que son componentes de un estado de cosas ya dado en el contexto y, por tanto, que su alusión es en algún sentido un retomar algo que ya estaba introducido. Se nos comunica que Pedro se dirige a un restaurante y, por una implicatura de cantidad y de modo, aceptamos que llegó a él y entró. Una vez comprendido eso, se actualizan, como elementos efectivamente introducidos, todos los datos que nosotros conocemos de la circunstancia de estar en un restaurante. Sabemos que en un restaurante hay un camarero que se encarga de atendernos y sabemos que al final hay que pagar el servicio y los productos consumidos y todo esto que sabemos queda implícitamente introducido por el mero hecho de situar el proceso en un restaurante. Lo mismo sucede con la secuencia 3. El proceso de dejar el coche tiene como estado condicionante el estar dentro de él y tal estado no fue declarado antes, pero ya se nos había hecho pensar en un tipo de desplazamiento que sabemos que habitualmente se hace en coche.

Cuando se introduce un proceso cuyo estado de inicio no había sido antes declarado y esa introducción no produce efecto de brusquedad, es bastante habitual que el estado de inicio de ese proceso esté ya actualizado en el discurso por la actualización de un guión que lo engloba.

> Como en todos los demás casos de informaciones implícitas, los datos tácitos que se introducen en el discurso por la actualización de un guión, no suelen ser retomados en una oración posterior como remas[26]. Lo habitual es que, si se introducen explícitamente en una

[26] Véanse los puntos 2.2.1 y 2.2.2.

oración posterior y no se limitan a mantenerse como sobreentendidos, se introduzcan en la parte temática, es decir, como elementos ya dados en el contexto que el emisor se limita a poner de relieve para expresar luego una predicación debidamente encuadrada. Cuando uno de los datos implícitos del guión se reitera como rema más adelante, puede suceder que la oración que lo incorpora como rema sea emitida por otro interlocutor que no tenía conocimiento o no tenía como evidente la veracidad de ese dato tácito.

Cuando no es así, la insistencia puede tener muchos efectos, algunos de ellos muy curiosos. En la secuencia *entré en un restaurante, pagué la cuenta y me fui,* la narración de las dos últimas acciones es hasta cierto punto superflua. Una vez invocado el guión del restaurante, con todos sus procesos y sus actantes, explicitar como rema que el emisor pagó y se fue no es sino insistir en algo que ya estaba introducido. El emisor puede decidir narrar así por muchas razones, como por ejemplo, por ralentizar el «tempo» de su relato. Lo interesante es observar que aquí no hay nada que nos haga sospechar que el guión no fue cumplido. Suponemos que entrar en el restaurante, pagar e irse no fue lo único que hizo el emisor, sino que se cumplió la escena completa de entrar, situarse, dialogar con el camarero, comer, etc. Lo mismo hubiera sucedido si lo que explícita es precisamente el hecho de comer: *entré en un restaurante, comí y me fui.* Sin embargo, compárese con la secuencia *entré en un restaurante, hablé con un camarero y me fui.* En principio, parece que estamos en un caso similar. La acción de hablar con un camarero y la de irse son constitutivas del guión y, por tanto, estaban ya introducidas y debería percibirse como una explicitación superflua como en el caso anterior. Pero aquí da la sensación de que el guión no se cumple. No está claro aquí que hayamos comido y pagado[27], ni siquiera que hayamos entrado al restaurante a comer, pues falta la 'conceptualización principal' del guión, es decir la acción o acciones nucleares y definitorias. El objetivo básico de ir a un restaurante es comer y el objetivo de quien nos da la comida es cobrar dinero. Los procesos que definen básicamente este trasvase son las acciones principales del guión. Los demás procesos que completan el guión, aunque sean estables y los tengamos presentes, son secundarios. Parece que cuando se invoca claramente un guión y a continuación se explicita como rema de un enunciado una conceptualización principal de ese guión, el efecto es meramente de insistencia y se supone que el guión se cumple íntegro. Cuando lo que se explicita como rema es una de sus acciones secundarias, no se logra

[27] Schank y Abelson, *op. cit.*, utilizan el término 'maincon', procedente de la forma inglesa '*main con*ceptualization'.

necesariamente un efecto de insistencia, sino que puede darse a entender que en el escenario de que se trate no está teniendo lugar el guión habitual. En el ejemplo citado, parece que debe entenderse que el emisor fue al restaurante, pero no para hacer lo que habitualmente se hace allí, sino para otra cosa. Y da la sensación de que la acción de hablar con el camarero no es la acción que forma parte del guión del restaurante, sino otra diferente; es decir, no parece que la conversación con el camarero fuera la de un pedido habitual de restaurante.

2.5.3.2. Información fática

El mecanismo que permite la gradualidad en la distribución lineal de la información consiste en combinar la información nueva con información ya conocida. Si la información nueva se presenta sin apoyarse en nada conocido, resulta violenta, es decir, difícil de aceptar espontáneamente e incluso poco inteligible. Por esta razón, los textos incluyen muchas veces enunciados cuyo contenido no aporta ninguna información de interés, pero que son necesarios en cuanto constituyen el contexto en el que se va a acomodar la información nueva. Llamamos a estos enunciados *cláusulas fáticas*. Las dos secuencias con las que ejemplificamos al principio de este epígrafe podrían ser textos normales, según dijimos antes, si se les suministran las cláusulas fáticas capaces de crear un contexto que las unifique y las haga coherentes entre sí.

Los enunciados fáticos tienen la función de actualizar el sistema de referencias o mundo posible que sirve de fondo a la información del texto. Cuando ese mundo es el que presumiblemente comparten emisor y receptor, con muy pocas indicaciones fáticas puede éste último recuperar gran cantidad de información. Veamos un ejemplo:

> He seguido con estupor la última campaña de la Dirección General de Tráfico para «concienciar» a los conductores de que no cometan infracciones, mediante la utilización de los protagonistas reales de accidentes que nos explican de forma dramática sus desgracias por no haber respetado las normas de tráfico.
>
> Tal vez, en esa misma línea, sería aleccionador que el Ministerio de Justicia lanzase una campaña semejante en la que determinados reclusos (preferible que hayan sido violados o maltratados) nos pusiesen al corriente de lo mal que se pasa en la cárcel, para escarmiento de los que pretenden delinquir. Incluso podrían, llevando el argu-

mento del miedo a sus últimas consecuencias, mostrarnos a algún condenado a muerte, para que nos explique minutos antes de ser ejecutado que ser malo no compensa, al mismo tiempo que su madre, situada a su lado, le pregunta: «Hijo mío, ¿por qué llevabas aquel día la pistola?» [...].

El primer párrafo de este texto, si exceptuamos la expresión «He seguido con estupor», que nos da como información nueva la opinión personal del emisor, es plenamente fático, no dice nada que no pudiera saber un español del momento; pero además, como remite a un trasfondo compartido, no necesita entrar en detalles, pues los detalles están ya en la conciencia del lector que sabe, por ejemplo qué es la Dirección General de Tráfico, en qué medios y con qué realismo apareció la campaña y qué reacciones suscitó en la opinión pública. Incluso es tolerable cierta vaguedad de los términos, pues el receptor puede evocar con intensidad el contenido de la campaña en el que aparecen los protagonistas con las secuelas de sus lesiones de forma algo más que «dramática».

Cuando, por el contrario, el mundo posible, el conjunto de creencias, expectativas y conocimientos en que se instala el texto no es el que comparten emisor y receptor, las cláusulas fáticas deberán presentarlo con más cuidado. Recuérdense por ejemplo, el comienzo proverbial de muchos relatos «Érase una vez...» o las continuas interrupciones de los niños cuando se les cuenta un cuento, debidas a la necesidad de insertarlo en un mundo familiar, o el segundo párrafo del siguiente texto:

> Miles de aves tendrán su viacrucis y verán morir sus pollos esta Semana Santa por actitudes irreflexivas de los ciudadanos que, por millones, abandonarán las urbes En estampida e invadirán hasta el último rincón del campo.
>
> La Semana Santa coincide con el momento más crítico en la vida de la fauna silvestre: la época de reproducción. En esos instantes, todas las aves están incubando o alimentando a sus pollos recién nacidos.

Así pues, las cláusulas *fáticas* tiene como función, para recordar la definición de Jakobson, *iniciar o establecer el contacto comunicativo*; pero no en un sentido puramente formal de llamar o atraer la atención del destinatario, sino en el de establecer el fondo común de conocimientos sobre el que se van a asentar los nuevos contenidos que

el texto va a dar a conocer. Si falla la función fática, los enunciados resultan chocantes, como si la comunidad previa de emisor y locutor fuera menos sólida de lo que se presumía: como cuando nombramos a alguien que nuestro interlocutor no logra evocar en el momento: «Me dijo Carlos...», «¿quién es Carlos?».

2.5.3.3. La información preparatoria

Los enunciados preparatorios tienen una función semejante a los fáticos. Si los fáticos describen el mundo general de referencia, los preparatorios tienen la función de suavizar el impacto de los contenidos que quiebran de manera especialmente imprevisible la normalidad de ese conjunto de expectativas, saberes y creencias en que están instalados los hablantes de una comunidad.

La percepción de las cosas que son posibles y normales, de las cosas que son imposibles y de las que son posibles pero poco esperables forma parte del conocimiento de ese mundo de referencia y constituyen información fática. Lo que hacen los enunciados preparatorios es modificar ese contexto general de manera que, aunque no se modifique el «catálogo» de verdades y convencimientos que componen el mundo actualizado por la información fática, queden alteradas las condiciones de normalidad de los eventos y las ideas. Las cláusulas preparatorias facilitan el tránsito entre la información fática, redundante por conocida, aunque funcional, y la información nueva, la que el emisor quiere realmente transmitir, de difícil asimilación por sí sola. Veamos un ejemplo:

> Al examinar el tema de las experiencias mentales de los animales hemos empezado a preguntarnos si es correcta la suposición implícita de que los hombres son casi completamente conscientes y conocedores (y por lo tanto totalmente competentes para evaluar a nuestros hermanos animales de menor complejidad cognoscitiva). ¿Podría ser que estuviera muy sobrevalorado el grado de participación del pensamiento consciente en la vida cotidiana de la mayoría de las personas? Sabemos ya que gran parte de nuestro comportamiento aprendido queda fijado permanentemente. A pesar de que aprender una tarea sea un proceso doloroso y difícil, los adultos ya no tienen que concentrarse conscientemente para caminar, nadar, atarse los zapatos, escribir palabras o incluso conducir un coche por un trayecto familiar. Determinados comportamientos lingüísticos se encuadran también en

estos esquemas. Michael Gazzaniga, cuenta el caso de un antiguo médico que tenía una lesión en el hemisferio izquierdo (lingüístico) tan grave que ni siquiera podía construir frases sencillas de tres palabras. Y sin embargo, cuando alguien nombraba un específico muy solicitado a todas luces ineficaz, soltaba una diatriba de cinco minutos pulida, perfectamente gramatical sobre los defectos del medicamento. Esta perorata estaba almacenada en el indemne lado derecho (junto con el habitual repertorio de canciones, poemas y epigramas) en forma de cinta motorizada que podía emitir palabras sin manipulación lingüística consciente.

[...] En realidad, ¿qué prueba hay de que en esos sublimes actos intelectuales llamados «inspiración» intervengan pensamientos conscientes? La mayoría de las veces nuestras mejores ideas se nos ocurren cuando no somos conscientes de ello, mientras estamos pensando o haciendo algo que no tiene ninguna importancia. La inspiración probablemente depende de algún programa que compara estructuras repetidamente durante mucho tiempo y que actúa imperceptiblemente por debajo del nivel de la conciencia a la búsqueda de posibles coincidencias.

Se nos ocurre que un etólogo extraterrestre, escéptico y desapasionado, que estudiara nuestra poco atractiva especie podría llegar a la razonable conclusión de que los *Homo sapiens* son, en su mayor parte, autómatas poseedores de unos departamentos de relaciones públicas muy activos y locuaces que se encargan de disculpar y encubrir sus flaquezas.

Este texto pretende transmitir la idea de que los seres humanos pueden ser considerados como meros autómatas. Una opinión de tal calibre expuesta directamente, sin preámbulos, sería considerada por cualquiera como una extravagancia. Por eso el texto, tras situarse en un marco de referencias determinado (el de la investigación de las experiencias mentales de los animales, que presumiblemente corresponde a partes precedentes) va introduciendo informaciones nuevas en forma de reparos a la información asumida («si es correcta la suposición implícita de que los hombres son casi completamente conscientes y conocedores»), interrogaciones («¿podría ser que estuviera muy sobrevalorado el grado de participación del pensamiento consciente en la vida cotidiana de la mayoría de las personas?»), exposición e interpretación de hechos comunes que coinciden con la opinión que se va a defender («Sabemos ya que gran parte de nuestro comportamiento aprendido queda fijado permanentemente. A pesar de que aprender una tarea sea un proceso doloroso y difícil, los adultos ya

no tienen que concentrarse conscientemente para caminar, nadar, atarse los zapatos, escribir palabras o incluso conducir un coche por un trayecto familiar»), etc. En suma, una serie de informaciones que llaman la atención sobre algún aspecto de lo conocido para ponerlo en cuestión, analizarlo con detalle o considerarlo desde otro punto de vista, va abriendo el camino para la presentación de los contenidos auténticamente nuevos que son la razón de ser del texto. Tal es el carácter de la información preparatoria.

Mientras el texto designa situaciones que no alteran de una manera sustancial el contexto general, seguirán siendo las mismas cosas las que nos parecen esperables y las que nos producirían sorpresa. A base de restringir el marco del texto introduciendo como relevantes propiedades no habituales de los individuos y espacios se va aminorando nuestra capacidad de sorpresa ante ciertos sucesos y, curiosamente, puede aumentar nuestra incertidumbre porque cada vez es menos útil lo que sabemos del mundo general para pronosticar qué va a suceder a continuación; y cada vez nos es menos útil el consenso general de ideas y convencimiento que creemos tener con el interlocutor para adivinar a qué conclusión quiere llegar el emisor. Si la restricción del contexto general no altera las pautas de la normalidad y lo que resulta normal después de la restricción es más o menos lo mismo que antes de ella, es muy probable que el texto sea poco interesante; la información preparatoria es precisamente la que tensa el texto, la que nos produce la sensación de que ya terminó cualquier preámbulo y nos sitúa en un punto que crea expectativa de desenlace.

2.5.3.4. Explicitud y vaguedad en la información fática

Como se ve, los enunciados fáticos y los preparatorios apuntan a lo mismo. Se trata siempre de que la introducción de nuevos contenidos en un texto se perciba como dotada de cierta continuidad con el hilo del texto y nunca como una quiebra tal que no se reconozca trabazón y congruencia entre las informaciones sucesivas. El receptor debe conservar en su conciencia el marco de conocimientos que producen esa trabazón (conocimientos previos y conocimientos que va adquiriendo en la lectura) y puede hacerlo tanto si el texto los recoge explícitamente como si el mundo de referencia del texto le es suficientemente familiar como para que puedan manejarse como datos consabidos y actúen por lo tanto como elementos implícitos. Es evidente

que el emisor debe ser tanto más explícito en la descripción del mundo de referencias en que se inserta el texto cuanto más alejado sea ese mundo del mundo del receptor.

El emisor será más o menos explícito en la información fática, esto es, en la exposición del tema, según el tipo de receptor al que se dirija. Retomemos el comienzo del texto editorial ya citado en otro momento:

> El compromiso de todos los partidos de mantener el actual sistema de pensiones y garantizar el poder adquisitivo de las mismas tiene más de inquietante que de tranquilizador. La precariedad de los sistemas públicos de seguridad social es un rasgo común a la mayoría de los países europeos, donde más de una cuarta parte de la riqueza generada es destinada a la cobertura de los gastos sociales. Las posibilidades reales de satisfacción en el futuro de esas prestaciones sociales son, como mínimo, cuestionables. Insuficiente crecimiento económico, limitada capacidad de empleo y manifiesto deterioro de las finanzas públicas son las causas genéricas de esa insuficiencia financiera.

El redactor sabe que es muy dispar el conocimiento que tienen los individuos sobre el sistema de pensiones, sobre los problemas que entraña su financiación y, sobre todo, sobre el compromiso alcanzado por los partidos políticos sobre esta cuestión. No podrá elaborar un texto pragmáticamente adecuado para todos; la explicitud en la información fática haría el texto demasiado redundante y falto de interés para unos y la vaguedad en esa misma información hace que el texto resulte totalmente extraño para otros. Como el editorial aparece en una publicación diaria, la información debe ser siempre la que pueda variar de un día a otro y, por tanto, sumamente coyuntural y abundante en sobreentendidos. La prensa diaria se escribe para el que ya conoce el tema y quiere saber la novedad del día sobre las cuestiones. Por eso la información fática es sumamente limitada. Este texto sólo es adecuado para un receptor que conozca suficientemente el tema del que trata, pero al propio tiempo cualquier persona medianamente interesada en cuestiones de este tipo habría adquirido ese conocimiento a través de los medios sin esfuerzo ni predeterminación especial, pues los editoriales debaten precisamente los temas que están de actualidad. Una de las diferencias más perceptibles entre la

prensa diaria y la prensa mensual es precisamente la distinta explicitud que adquiere la información fática en uno y otro caso. En la prensa mensual e incluso en la semanal casi todos los artículos presentan una explicitación generosa de los datos del trasfondo.

2.5.4. *Factores de pertinencia: la explicitud en la información satisfactoria*

2.5.4.0. El segundo factor que contribuye a que el receptor tenga la sensación de que el emisor concatena sus mensajes de una manera relevante es que el «gasto» verbal del enunciado sea proporcional al carácter más o menos informativo del dato que introduce. Cuanto mayor sea la información que aporta un dato, con más explicitud y detalle esperamos que se nos exprese. Un dato es muy informativo (o informativamente satisfactorio) cuando suscita nuestro interés y atención, mientras que es poco informativo todo aquello que tiende a pasarnos inadvertido o que registramos con poca atención. El proceso de comunicación y la confección del mensaje se basan en la presunción por parte del emisor de cuáles son las informaciones que pueden ser satisfactorias para sus receptores. Cuando esta presunción falla y el texto se detiene en cuestiones ya conocidas o poco interesantes o pasa por encima de las verdaderamente informativas, resulta difícil retener la atención de los receptores. La comunicación fracasa ya sea por una discordancia entre los conocimientos de emisor y receptor, ya sea por una defectuosa organización del texto. Todos tenemos la experiencia de esas personas que se detienen en detalles marginales y no acaban de decirnos aquello que estamos esperando o la de los niños que se fijan en cuestiones marginales de nuestras frases y pasan por alto lo que de verdad queremos decirle. El emisor debe dibujar con su gasto verbal el curso de los niveles de atención del receptor[28]. Éste puede seguir ese curso con naturalidad,

[28] Para referirnos a los datos que retienen nuestra atención estamos hablando de hechos interesantes o hechos informativamente satisfactorios. En el uso común, estos términos suponen una apreciación positiva de aquello de lo que se habla. Aquí no tratan de tener ese sentido. Generalmente, las malas noticias son informativamente satisfactorias en el sentido en el que estamos hablando. Un periódico sólo consideraría informativamente interesante de un viaje aéreo el hecho de que se estrellase el avión y nunca daría la noticia de un vuelo que llegó sin novedad. Asóciense en lo que sigue los términos «satisfactorio» e «interesante» exactamente a «que concita la atención del receptor».

y entonces se produce una descodificación eficaz del texto, o desviarse por cualquier causa, y en ese caso, la descodificación no se corresponde con la prevista por el emisor.

El que nuestra atención se concentre en unos u otros detalles y, por tanto, el que la explicitud del emisor deba ser mayor o menor en unos puntos u otros del texto, depende de diversos factores.

2.5.4.1. El primer factor tiene que ver con el desarrollo lineal del texto. Como ya vimos en otro momento, la unidad de un texto requiere, entre otros muchos factores, un equilibrio entre la repetición e insistencia en ciertas referencias y la renovación de la información, de manera que la conformación de la información ya consabida por haber sido introducida antes y la información nueva se haga de tal manera que constituyan un desarrollo, y no un simple añadido de nuevos datos que no representen un avance[29]. A medida que el texto está más desarrollado está también más definido y en el curso de ese desarrollo va sucediendo que algunos datos quedan aislados mientras otros van integrándose en un conjunto y van produciendo consecuencias. Por eso ciertos datos parecen accesorios, mientras que otros dan la sensación de ser más relevantes porque son precisamente los que están dibujando el contenido específico del texto. Los enunciados que presuponen informaciones previas y sobre ellas predican informaciones nuevas son los verdaderos nudos de la constancia temática y el avance argumental. Fijémonos en el siguiente texto de Unamuno:

> Hablaba en el primero de estos breves ensayos de la necesidad de que los hombres que en España nos preocupamos de su porvenir cultural no aparezcamos, no ya desunidos, sino enfurruñados unos para con los otros, frente a los bárbaros que nada desean sino ver desvencijados y desparramados a los que luchan por la cultura.

Hay aquí alusión a varias cosas: los breves ensayos, los hombres preocupados por el porvenir cultural, el enfrentamiento, España, los bárbaros, la cultura... Estas son las siguientes líneas:

> ¿Y quiénes son los bárbaros?
>
> Los bárbaros son los que se desinteresan de todo problema cultural contrayéndose a irlo pasando sin quebraderos de cabeza ni de

[29] Véase lo dicho en el apartado 2.2.

corazón, y los que miran todo problema desde el punto de una supuesta solución intangible e incriticable; es decir, desde un dogma sectario cualquiera que les ahorre el tener que pensar.

A partir de este pasaje, nos vamos olvidando de los ensayos y de los hombres preocupados por el porvenir cultural de España y nuestra atención se va centrando en los bárbaros y los problemas culturales. La insistencia en ciertas referencias ('los bárbaros') y la concatenación de nuevas predicaciones sobre ellas va haciendo que sea eso lo que se perfile como el tema y los demás elementos introducidos en el primer párrafo se vayan revelando como accesorios. El receptor se olvidará pronto de que el texto es el primero de una serie de ensayos y no echará en falta que el emisor le diga más cosas a ese respecto, mientras que a partir del segundo párrafo tendrá la expectativa de que el emisor será generoso en el gasto que haga para hablar de los bárbaros. Imaginemos que el segundo párrafo hubiera empezado así:

> [Hablaba en el primero de estos breves ensayos de la necesidad de que los hombres que en España...]
>
> El segundo ensayo, sin embargo, corresponde a una época en que empezaban a obsesionarme las cuestiones trascendentales. En él...

Si esta hubiera sido la continuación, de lo que se olvidaría el receptor sería de los bárbaros y de los problemas culturales de España y centraría su atención en la obra de quien escribe. A partir de ese momento ya no esperaríamos muchas palabras en torno a los bárbaros y sí en torno a los ensayos del emisor.

Evidentemente, el hecho de que el proceso referido por un enunciado sea de los que se van perfilando como más nucleares o como más accesorios en el texto es un factor importante para que ese proceso concite en mayor o menor medida nuestra atención. Todos los hechos referidos en un texto que formen parte del desarrollo argumental principal de ese texto serán informativamente muy satisfactorios y el receptor los procesará centrando mucho su atención en ellos. Por esta misma razón es esperable que el gasto verbal sea mayor. Las cosas que retienen nuestra atención absorben nuestra actividad interpretativa y, si se acumularan muchas en poco tiempo, el texto daría la sensación de ser muy denso. Lo normal es que el emisor despliegue esa información satisfactoria en más espacio para que el tiempo que estamos procesándola se acomode con el ritmo con que el texto va

añadiendo novedades. Es, además, la forma natural que tiene el emisor de jerarquizar la importancia de cada una de las cosas que componen su discurso.

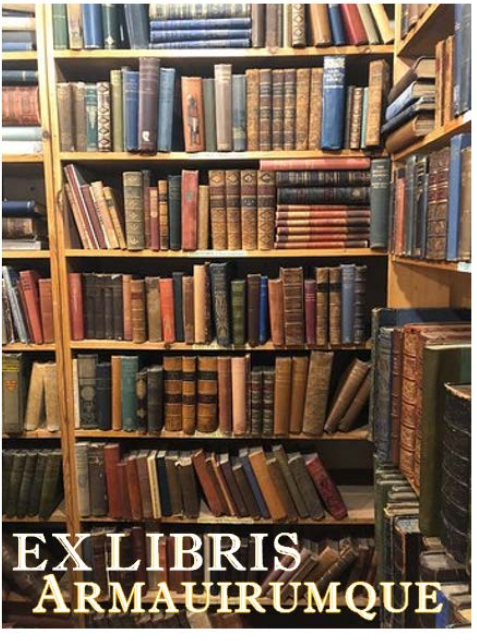
Este proceso por el que vamos olvidando aquello en lo que no insiste el emisor y vamos atendiendo más a lo que el emisor transmite con más explicitud, por un lado, y por el que se nos va generando la expectativa de que el emisor se demorará más en unas cosas que otras, por otro, es un índice de estar entendiendo bien o mal ese texto. Si la explicitud del emisor sobre ciertos temas coincide con las expectativas del receptor, ambos están jerarquizando la estructura del texto de una forma semejante y la comunicación puede estar siendo un éxito. Cuando el receptor espera más explicitud sobre ciertas cuestiones que el emisor suponía que debían caer en un relativo olvido, la comunicación está bloqueada.

2.5.4.2. La importancia que pueda tener un dato en el desarrollo del argumento principal de un texto es el factor que con más evidencia puede afectar al nivel de atención con que lo procesamos. El que un hecho determinado resulte informativamente satisfactorio no dependerá, en principio, de lo que sea el hecho en sí, sino de su pertinencia y novedad. Por ejemplo, el que dos personas se casen puede ser informativamente satisfactorio o no dependiendo del desarrollo temático del texto en el que se aluda a esa circunstancia y de la importancia que el hecho tenga en su argumento.

Pero no siempre los datos retienen nuestra atención porque tengan alguna relevancia especial en el desarrollo del tema. Hay dos tipos de circunstancias que favorecen la atención del receptor hacia determinados contenidos con independencia del papel que jueguen en la estructura del texto, dos tipos de circunstancias contrapuestas pero con el mismo efecto: son la extrañeza y la familiaridad de la información. Cualquier dato o afirmación que quiebre la normalidad o el fondo de opiniones compartidas causará sorpresa y, por eso, tendrá una alta información pragmática, aun cuando pueda ser totalmente ajeno al tema general del texto. Pero pueden producir el mismo efecto de retener la atención del receptor la mención a circunstancias especialmente familiares y cercanas a su entorno vital. La alusión a circunstancias específicas del trabajo o actividad habitual del receptor, a la ciudad en que vive o en general a hechos triviales de su vida cotidiana pueden tener un alto impacto informativo si, en el entorno de transmisión del texto, tales datos triviales y cotidianos identifican

como individuo o como grupo al receptor haciéndolo contrastar con otros grupos humanos dados en la situación (por ejemplo, si oímos hablar de nuestro país cuando estamos en el extranjero).

Estos enunciados y otros de alto impacto informativo ajenos al desarrollo temático del texto pueden aparecer, o bien impremeditadamente, como consecuencia, por ejemplo, de un desfase entre el mundo del emisor y el del receptor, o bien con la intención de distraer la atención del receptor sobre el contenido nuclear del texto para que lo acepte de manera acrítica. La aparición espontánea, en el sentido de que el emisor sólo sabe de forma relativa qué información de la que él maneja como accesoria puede resultar familiar o extraña para el receptor, no constituye irregularidad alguna en la composición del texto, pero explica interpretaciones desviantes con respecto a las previstas por el texto en receptores con competencia textual deficiente. En particular, es muy frecuente que los estudiantes se fijen en asuntos periféricos que se refieren a cuestiones de su entorno, a circunstancias, temas o personajes conocidos y cercanos a su espacio vital, cuando aparecen en textos que no tienen relación con él.



CAPÍTULO III

El texto como unidad de interacción comunicativa

3.1. DEL TEXTO COMO ESTRUCTURA AL TEXTO COMO COMUNICADO

El texto es la manifestación lingüística socialmente normal en los procesos de comunicación; esto es, el texto es la unidad mínima de información, de comunicación y de interacción social, y todo ello conjunta y simultáneamente, pues la información se almacena para ser transmitida a un organismo receptor que, necesariamente, debe reaccionar a ella, ya sea incorporándola a su caudal de conocimientos, ya sea transformando su actitud o su carácter. Así pues, todo texto es, a la vez, mensaje y acto de habla; o, a la inversa, los mensajes y los actos de habla se ejecutan por medio de textos. Más brevemente, el texto es la unidad mínima de interacción comunicativa. Esto significa que no existen formas menores en las que se manifiesten los mensajes y los actos de habla. El texto puede ser muy breve y simple, estar compuesto por una sola frase, o ser extenso y complejo, compuesto de cientos de frases; en todo caso, su condición de texto la adquiere al presentarse como un elemento de intercambio lingüístico, y es en el intercambio donde se configura como unidad.

Por tanto, los textos no son unidades procedentes de un repertorio configurado previamente (como las palabras), ni realizaciones de esquemas bien definidos (como las oraciones); la unidad del texto no es sino el carácter acabado, completo e íntegro al que tienden nuestras emisiones lingüísticas.

En el capítulo precedente hemos analizado cómo se forma el tex-

to en cuanto unidad lingüística compleja, cómo su entidad está arraigada en los mecanismos, unidades y funciones de la lengua natural y cómo, en fin, se hace inteligible en relación con la competencia lingüística ordinaria. Hemos hecho un análisis microestructural y lineal, y hemos mostrado su funcionamiento en cuanto unidad lingüística compleja y compacta, dotada de una cohesión semántica que, con frecuencia, se apoya en relaciones contextuales (pragmáticas) sin que estas sean enteramente constitutivas. Nuestra intención era básicamente reconocer lo que podríamos llamar la textura del texto, es decir, su urdimbre, la manera en que las unidades lingüísticas se ligan unas a otras con el hilo de su identidad categorial, funcional y semántica y/o con la argamasa externa del conocimiento compartido.

En este capítulo, y a partir del reconocimiento de que el texto constituye una unidad completa, homogénea y lingüísticamente estructurada, pretendemos estudiar su funcionamiento particular como unidad de interacción comunicativa, de transmisión de información y de conocimiento, con el fin de comprender los procesos que desencadena en los usuarios cuando actúa eficazmente y, a partir de ahí, establecer pautas rigurosas y precisas de análisis, pautas que permitan reflejar con claridad y profundidad la experiencia interna de una recepción cuidada y profunda.

Si en la formación del texto como conjunto estructurado y coherente de frases intervienen reglas y mecanismos pragmáticos, lo hacen para asegurar su legibilidad, apelando a la lógica y al contexto como dispositivos inscritos en la conciencia de los lectores que garantizan la fluidez y economía del discurso. La presuposición, las implicaturas, etc. son el soporte más leve que el texto puede utilizar, pero en su participación lineal esporádica no son todavía mecanismos de actuación sobre el interlocutor, sirven para dar coherencia y cohesión a la sucesión de oraciones más que para organizar la información o el contenido del texto de acuerdo con su orientación comunicativa, para conformar el texto en su sucesividad, prescindiendo de su orientación global.

Si hasta ahora, en fin, nos preocupaba estudiar la adecuación de los enunciados a las reglas del lenguaje que permiten una progresión coherente e inteligible, a partir de ahora intentaremos estudiar cómo esos enunciados se organizan en una estructura unitaria de acuerdo con la complejidad de cada situación comunicativa. Así pues nos ocuparemos del texto como unidad de comunicación, esto es, como estímulo comunicativo que no sólo almacena y transmite información,

sino que además actúa sobre los destinatarios de modo que estos responden recuperando la información almacenada, y además reorganizando, al relacionarlo con ella rápida e intuitivamente, su propio saber y actitud. En suma, el lector o destinatario del texto crea con su respuesta un *comunicado*, un conjunto estructurado de proposiciones investidas emocionalmente y evaluadas según su importancia en el momento[1]. Esta complejidad de la respuesta, fruto del inevitable encuentro de la información que contiene el texto y la información almacenada en el organismo que lo recibe, es precisamente la razón de que los textos, especialmente cuando las condiciones de recepción no son las previstas, necesiten ser analizados, explicados, recibir comentarios. Sobre la estructura de éstos trataremos una vez que hayamos perfilado la conformación semántico-pragmática de los textos sobre los que se erigen.

3.2. Sobre los tipos de texto

El concepto de texto alude a una realidad homogénea, bien delimitada y fácilmente reconocible, aunque variopinta y de difícil definición. Los textos forman un conjunto abierto de fenómenos que comparten ciertas cualidades relevantes desde el punto de vista lingüístico y pragmático, pero con un amplio margen de variación que invita a intentar clasificaciones y establecer tipologías según diversos criterios. Sin embargo, no nos interesa ahora detenernos en las innumerables posibilidades que la estructura del texto ofrece para tratar la información e influir en sus lectores, ni nos interesa tampoco esbozar una clasificación que permita definir diferentes tipos de texto según criterios estilísticos, estéticos, retóricos, sociológicos, mediáticos o literarios. Por el contrario, nos parece necesario considerar brevemente los principios de variabilidad de los textos, pero no para subrayar las diferencias, sino para delimitar un tipo de texto estándar que pueda servir de objeto unitario o modelo para nuestro trabajo y al mismo tiempo nos permita mantener la referencia tanto a variaciones menores, fáciles de integrar en el modelo, como a otras formas más específicas que exigen un tratamiento particular, como podría ser el caso de los textos literarios. Así pues, lo que nos interesa ahora es subrayar la relación

[1] Véase S. J. Schmidt, «L'interpretation: veau d'or ou necessité», en *Versus*, 35/36, mayo-diciembre, 1983, págs. 77-98.

de las distintas variedades de textos con el tipo de texto normal que tomaremos como típico y analizar cómo las características de los que convencionalmente se consideran tipos de texto diferenciados pueden analizarse y explicarse dentro de este modelo al que llamaremos texto común.

3.2.1. *Información abstracta, información concreta, secuencialidad y acumulación en la organización de los textos*

Los enunciados lingüísticos se refieren a la realidad de dos maneras: tratando de reproducir su configuración específica en un momento dado o en su transcurso (información concreta, enunciados miméticos), o bien captando las propiedades comunes de fenómenos semejantes para representarlos conjuntamente en esos aspectos comunes (información abstracta). Unos enunciados se refieren a objetos y acontecimientos, los otros a ideas.

El contenido de los enunciados concretos está constituido por acontecimientos, acciones, objetos y cosas semejantes que transcurren en el tiempo y/o se sitúan en un espacio extenso y variado y que afectan o son causados por unos personajes particulares, esto es, personajes que viven los acontecimientos y realizan las acciones como sujetos perfectamente individualizados y no como representantes genéricos de su especie:

> Federico se comió dos sabrosos huevos fritos sentado en un comedor lleno de cachivaches

es un ejemplo de enunciado concreto con la mayor parte de los elementos que hemos mencionado.

Los enunciados de contenido abstracto se refieren a conceptos, pensamientos, nociones generales, las relaciones que pueden contraer y la consiguiente derivación de nuevos conceptos, pensamientos, etc. Por tanto, no presentan hechos extensos en el tiempo; no tienen un antes y un después más que en un sentido fórico, referido a la propia sucesión de enunciados. Tampoco representan un espacio en el que estén situadas las cosas y transcurran los hechos de que se habla. Los sujetos intencionales mencionados no constituyen personajes individuales, sino personas o colectividades tomadas en un sentido genérico. Un ejemplo paralelo al anterior:

El ser humano come de todo y en las circunstancias más singulares.

Junto a la distinción entre información concreta e información abstracta, otra distinción subyace en la organización de los textos y en ciertas variantes tipológicas; es la que se refiere al modo de agrupar la información: o bien secuencialmente o bien acumulativamente; esto es, concatenando los enunciados de acuerdo con las relaciones lógicas y/o cronológicas que mantienen los estados de cosas que representan[2], o bien yuxtaponiendo los enunciados sin prestar atención a los vínculos entre los contenidos que representan. La aplicación de estos dos criterios nos permite sintetizar en el siguiente cuadro las formas de presentación de la información en los textos:

	Información concreta	Información abstracta
Acumulación	Descripción	Exposición
Secuencialidad	Narración	Argumentación

Sin embargo, no creemos que se deba deducir de esta clasificación una tipología de textos rígida. Como veremos, las formas acumulativas, descripción y exposición, sólo excepcionalmente forman textos completos, sin duda por la débil trabazón de sus contenidos, mientras que narración y argumentación suelen reunirse, incorporando ocasionalmente descripciones y exposiciones, para formar lo que denominamos texto común.

El texto que consideramos como estándar o texto común es el que, de forma trabada o secuencial, combina en proporciones diversas los datos concretos con las ideas abstractas. Los datos concretos sirven para situar al texto en el mundo, en las cosas de la vida; permiten conectar el texto con la experiencia. Las abstracciones o generalizaciones surgen de la relación de los acontecimientos referidos con otros acontecimientos y todos ellos con valores, intereses o apreciaciones.

[2] No es necesario que el orden en que aparecen representados los contenidos en el texto reproduzca el orden lógico o cronológico de la realidad; basta con que los elementos lingüísticos de relación expresen con claridad el orden real. En «Salió después de comer», el orden de los acontecimientos en el discurso es el inverso al de la historia; sin embargo, la realidad aparece correctamente representada gracias al significado de la expresión «después de».

La presentación de objetos y la enumeración de acontecimientos tienen un valor puramente histórico y carecen de interés para todo aquel a quien no afectan personalmente. Las abstracciones nos sitúan en un terreno teórico, puramente mental, con una relación opaca y poco evidente con la realidad empírica, se dirigen al entendimiento, pero no a los sentidos, exigen gran esfuerzo intelectual y resultan densas, complejas y oscuras. Se diría que los datos concretos necesitan abstracciones que los organicen y les den sentido y que las abstracciones deben buscar en los fenómenos su asentamiento en el mundo y en la experiencia. La combinación de ambas dota al texto de mayor coherencia y lo hace comunicativamente más eficaz por cuanto las abstracciones (generalizaciones, interpretaciones, etc.) cumplen la función de establecer cómo el conjunto de experiencias concretas que el texto evoca puede afectar a los demás o implica una significación intersubjetivamente aceptable.

Sin duda, se pueden construir textos cuyo contenido se refiera sólo a fenómenos concretos, descripciones o narraciones, o sólo a abstracciones, pero unos y otros deben evocar, remitir implícitamente al ámbito complementario no formulado (generalización y datos concretos respectivamente), confiando en que la competencia del lector realice los recorridos entre los datos y el sentido (texto literario), o del sentido a los datos (textos teóricos dirigidos frecuentemente a lectores especializados). Cuando esto no ocurre, esto es, cuando los textos se mantienen en niveles muy bajos o muy altos de abstracción, suelen carecer de interés los primeros y resultar oscuros y hasta ininteligibles los segundos.

A continuación vamos a caracterizar las cuatro formas en que se presenta la información en los textos, para determinar cómo participan en la estructura del texto común y en qué medida y en qué casos permiten definir tipos de texto diferentes, con entidad o estructura propia.

3.2.2. *Descripción*

La descripción es la forma acumulativa de representación de lo individual concreto. Se caracteriza por la ausencia de temporalidad y de trabazón lógica entre sus componentes, razón por la cual sus contenidos extralingüísticos suelen ser objetos y espacios fijos. La descripción consiste en exponer las cualidades de éstos con mayor o menor

detalle, según la perspicacia e interés del hablante, sin ningún principio de orden predeterminado, ni cierre previsible. No existen para las descripciones más límites que los que imponga su objeto y la voluntad del hablante de profundizar en él y no hay otro procedimiento textual que el de la acumulación de datos concretos. En suma, la descripción se ejerce sobre objetos y espacios materiales, y es la unidad física de los objetos y espacios el único factor en el que se asienta la organización:

> Mientras la abuela navegaba por las ciénagas del pasado, Eréndira se ocupó de barrer la casa, que era oscura y abigarrada, con muebles frenéticos y estatuas de césares inventados, y arañas de lágrimas y ángeles de alabastro, y un piano con barniz de oro, y numerosos relojes de formas y medidas imprevisibles. Tenía en el patio una cisterna para almacenar durante muchos años el agua llevada a lomo de indio desde manantiales remotos, y en una argolla de la cisterna había un avestruz raquítico, el único animal de plumas que pudo sobrevivir al tormento de aquel clima malvado. Estaba lejos de todo, en el alma del desierto, junto a una ranchería de calles miserables y ardientes, donde los chivos se suicidaban de desolación cuando soplaba el viento de la desgracia. (García Márquez, *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada.)*

Aunque, como se ve, el carácter descriptivo se presenta ya en una sola frase o en una parte de ésta: «Eréndira se ocupó de barrer la casa, que era oscura y abigarrada», o simplemente, «Eréndira se ocupó de barrer la oscura y abigarrada casa», por lo general la descripción forma un bloque de enunciados yuxtapuestos (sin relaciones de causalidad) temáticamente homogéneo (versan sobre un mismo objeto).

Aunque la descripción suele aplicarse a objetos y espacios concretos, su naturaleza discursiva no procede tanto de su contenido como de la forma inorgánica y acumulativa de tratarlo. Por eso, toman aspecto de descripciones los conjuntos de enunciados que versan sobre acontecimientos, cuando éstos se consideran en sí mismos, fuera de la relación con los acontecimientos que le preceden y le siguen, y son mostrados en sus diversos aspectos, cualidades y partes, incluso cronológicas, siendo su localización temporal una cualidad más del acontecimiento y no signo de una concatenación más profunda. Es el caso, por ejemplo, de la crónica de una boda, donde la información no está en el acontecimiento mismo, previsi-

ble y ritualizado, sino en características accesorias referidas al lugar, los atuendos de los invitados, las formas concretas que adopta el ritual (palabras del oficiante, por ejemplo), etc. Lo mismo vale para una crónica de un partido de fútbol:

> Dos goles de Villena y Ohen en el descuento evitaron que el Rácing se llevara de San Lázaro el segundo punto de la temporada. La lluvia caída antes del partido convirtió el terreno en un pantano impracticable, e impidió que ambos equipos desarrollaran un juego mínimamente hilvanado. Tan sólo en la reanudación se atrevió el Compostela a bajar el balón. El Rácing se atrincheró en su campo y mantuvo fielmente el rigor defensivo dictado por Vicente Miera, pero perdió la concentración después de la expulsión de Alberto.

Es también el caso de las secuencias de acciones que aparecen al principio de muchas narraciones como presentación general de los personajes y del ambiente donde se va a desarrollar la historia. En estos casos, aunque los enunciados se refieren a verdaderas acciones, se acercan más a la descripción que a la narración, en la medida en que las acciones se presentan yuxtapuestas, y no interconectadas como causas unas de otras. Forman un cuadro de costumbres y no una peripecia de incierto devenir. Esto se debe a que estos conjuntos de acciones que hacen de marco introductorio retienen lo esencial de la descripción, que es la ausencia de vínculos causales entre los distintos procesos, la relativa inorganicidad de los bloques de enunciados y el hecho de que no se perciba una línea de desarrollo que dé privilegio a unos hechos sobre otros.

En todo caso, los enunciados descriptivos, de carácter notoriamente concreto, reclaman permanentemente una interpretación, una justificación que los aleje de la gratuidad, que explique la necesidad de su inclusión en el texto, una generalización que los estructure. Por ejemplo, algún rasgo del carácter del personaje descrito, o la impresión que produce el lugar cuyos detalles se reseñan (de mal gusto y decadencia quizás, en el texto de García Márquez). La descripción suele estar al servicio del sentido, razón por la cual aparece también limitada, constituida por una intención, por un querer decir algo que con frecuencia se expresa explícitamente:

> Era nueva la venta, y en medio de la sierra adusta y parda, aquel portalón color de sangre y aquellos frisos azules y amarillos de la fa-

chada, ya borrosos por la perenne lluvia de invierno, *producían indefinible sensación de antipatía y de terror.* (Valle Inclán, *Flor de santidad.)*

Cuando esto ocurre, los datos de la descripción se proponen como pruebas en favor de una opinión, de una idea acerca del personaje, de una impresión sobre el lugar en una combinación de lo concreto con lo abstracto característica del texto común. Si a esto se suma el carácter circunstancial, fragmentario o subordinado de los elementos que la descripción suele focalizar (espacios, objetos, apariencia externa de los personajes), llegaremos a la conclusión de que la descripción rara vez constituye por sí sola un texto completo, sino que forma segmentos que gozan de cierta autonomía dentro de textos más amplios.

3.2.3. *Exposición*

La exposición es el equivalente abstracto de la descripción. Su contenido son ideas, pensamientos, opiniones, en suma, abstracciones. Su forma de presentación, la acumulación o yuxtaposición, sin ninguna preocupación por las conexiones, por el mecanismo que vincula unas ideas con otras para constituir un sistema en progresión. La exposición, en suma, es la presentación discursiva de pensamientos que concurren en torno a un mismo objeto o que proceden de un mismo sujeto en una circunstancia dada, pero entre los que no se establecen concatenaciones lógico-temporales, sino que siguen el mismo principio acumulativo de la descripción.

Como si ciertas ideas ocupasen un espacio mental imaginario, la exposición lo recorre sin fijarse en los hilos que las unen. Lo mismo ocurre cuando ese espacio mental cobra cuerpo en un libro o en un conjunto de libros. Los manuales escolares recogen las ideas más importantes de un pensador sin preocuparse de su sistema, de cómo ha llegado a ellas, se limitan a una breve exposición. Por lo general, las exposiciones son breves síntesis de textos cuyas ideas están sólidamente encadenadas, sin que tal encadenamiento se conserve a causa del poco espacio que se destina a estos menesteres. Así, por ejemplo, la siguiente presentación de un libro dentro de una amplia selección de «Lecturas para Navidad» elaborada por un periódico:

> Lúcida exposición de la condición de la mujer en la renovación del Islam. Se analiza la posición femenina en sociedades concretas, aunque de régimen político distinto, como Irak o Túnez; la imagen histórica que de la mujer tiene la memoria política árabe; su subordinación al patriarcado mediante rígidas reglas de moralidad; su marginación en el trabajo o la familia; sus dificultades para acceder a sistemas de planificación familiar... Mernissi plantea la condición femenina como una forma de subversión a la ortodoxia islámica, necesaria para su propio desarrollo.

La exposición, en fin, aparece como un catálogo de ideas más que como un entramado intelectual complejo, por más que cuando se dedica a concepciones más rigurosas y trabadas, conserve cierta huella del entramado que une las ideas, por la propia coherencia que tienen en su versión íntegra original y con el objeto de que la exposición misma sea inteligible como un todo. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el siguiente fragmento, ya comentado con propósitos que ilustran el carácter de la exposición en 2.3.5:

> Herder se empeña en terminar con ese error secular de la inteligencia, consistente en descontextualizar las obras humanas, en extraerlas del lugar donde se han producido, y juzgarlas a continuación a partir de los criterios intemporales del Bien, de la Verdad y de la Belleza. En lugar de someter los hechos a normas ideales, demuestra que también esas normas tienen una génesis y un contexto, en suma, que son única y exclusivamente hechos. Remite el Bien, la Verdad y la Belleza a su origen local, desaloja las categorías eternas del cielo donde se solazaban para devolverlas al terruño donde nacieron. No existe absoluto alguno, proclama Herder, sólo hay valores regionales y principios adquiridos. El hombre, lejos de pertenecer a todos los tiempos y a todos los países, a cada período y a cada nación de la tierra, corresponde a un tipo específico de humanidad. Sócrates es un ateniense del siglo V antes de Cristo. La Biblia es una expresión poética —original y coyuntural— del alma hebraica. Todo lo divino es humano, y todo lo humano, incluso el *logos*, pertenece a la historia.

Las secuencias expositivas como ésta no dan prioridad a ninguna idea, no utilizan unas ideas para sustentar o producir otras nuevas, sino que las presentan todas en un plano de igualdad; al fin y al cabo, no se trata de defender una verdad, a cuyo servicio estaría el resto de lo que el texto afirma; en la exposición, no importa la legitimidad del

pensamiento que se describe, pues se trata sólo de dejar constancia de su existencia histórica.

Puesto que las abstracciones se elaboran a partir de la experiencia y de otras abstracciones, la relación lógica es esencial a ellas; por esto mismo, la exposición es una forma discursiva ocasional (someras reseñas de libros o conferencias, breves presentaciones del ideario de algún autor), pues también es, en cierto sentido, deficiente, pues no ofrece fundamento suficiente a su contenido.

3.2.4. *Narración*

No hay diferencia lingüística importante entre la descripción y la narración, pero desde el momento en que esta última, en lugar de representar objetos simultáneos (sin temporalidad) y yuxtapuestos en el espacio, se refiere a acontecimientos que, por su propia naturaleza, se despliegan en el tiempo y se relacionan causalmente entre sí, se manifiesta en enunciados cuya agrupación tienen una trabazón y autonomía que no alcanzan las descripciones, frecuentemente subsidiarias de la propia narración. La narración se caracteriza por el planteamiento y resolución de incertidumbres que reflejan las expectativas creadas por unos acontecimientos y colmadas por los acontecimientos complementarios; es así como los datos (es decir, los acontecimientos y acciones) se reúnen en la unidad diacrónica y causal de la trama.

Ahora bien, de la misma manera que la descripción, la narración reclama un sentido, una razón que legitime la mención de los acontecimientos. Ha de haber un interés, una significación en la historia y un sentido que con frecuencia se relaciona con la segmentación particular de realidad que delimitan el principio y el fin de la narración, esto es con la historia concreta que se ha seleccionado. Tanto en el caso de la descripción como en el de la narración, la acumulación de información de detalles minuciosos sobre los lugares y acontecimientos necesita, cuando menos, una orientación temática que apunte a una interpretación posible; en otro caso el lector no sabrá qué hacer con los datos que va acumulando y sólo el azar de un interés muy particular por una relación con su propia experiencia podría salvarlos de la inanidad:

> El 22 de febrero se nos anunció que regresaríamos a Colombia. Teníamos ocho meses de estar en Mobile, Alabama, Estados Unidos,

donde el A.R.C. «Caldas» fue sometido a reparaciones electrónicas y de sus armamentos. Mientras reparaban el buque, los miembros de la tripulación recibíamos una instrucción especial. En los días de franquicia hacíamos lo que hacen todos los marineros en tierra: íbamos al cine con la novia y nos reuníamos después en «Joe Palooka», una taberna del puerto, donde tomábamos whisky y armábamos una bronca de vez en cuando.

Mi novia se llamaba Mary Adress, la conocí dos meses después de estar en Mobile, por intermedio de la novia de otro marino. Aunque tenía una gran facilidad para aprender el castellano, creo que Mary Adress no supo nunca por qué mis amigos le decían «María Dirección». Cada vez que tenía franquicia la invitaba al cine, aunque ella prefería que la invitara a comer helados. Nos entendíamos siempre, en el cine o comiendo helados.

Si el texto terminara así, sería totalmente anodino, pues no cuenta nada de especial relieve o significación; cuenta «lo que hacen todos los marineros en tierra». Sin embargo, al ser el comienzo de un texto más amplio que se titula *Relato de un náufrago*, actúa a modo de presentación, como las descripciones que mencionábamos al final del epígrafe 3.2.2 y, si bien no ofrece todavía un sentido, cumple ya una función dentro de un conjunto narrativo más amplio que presentará su propia significación.

Por otra parte, con frecuencia los relatos tienen por objeto acontecimientos excepcionales, inesperados o de fuerte impacto emocional, sin ninguna generalización explícita ni implícita aparente. Pensemos, por ejemplo, en la noticia de un descarrilamiento:

Tres personas resultaron heridas ayer, una de ellas grave, al descarrilar el tren nocturno expreso Madrid-Algeciras, entre las estaciones de Puente Genil (Córdoba) y La Roda de Andalucía (Sevilla).

El accidente se produjo a las 6:20 horas de la mañana debido a un corrimiento de tierras, provocado por las lluvias caídas en las últimas horas, informa Efe.

El herido grave es un empleado de Renfe, que fue trasladado en ambulancia a Cabra (Córdoba), donde se le diagnosticó traumatismo cranoencefálico. Los otros dos heridos, de carácter leve, fueron atendidos en el lugar del suceso, y prosiguieron viaje por carretera con el resto de pasajeros.

El siniestro tuvo lugar cuando cinco vagones del expreso —tres de literas y dos coches cama—, así como un remolque que transportaba

coches, volcaron tras pasar Puente Genil. La moderada velocidad del expreso, en el que viajaban 161 personas, impidió que el accidente fuera grave, según un portavoz de Renfe.

Los viajeros tuvieron que ser evacuados en vehículos todo terreno, debido a que se trata de una zona aislada, cuya carretera más cercana está a tres kilómetros.

El texto no ofrece ni sugiere ninguna evaluación ni interpretación de los acontecimientos. Pero el texto tendrá interés, pertinencia y legitimidad comunicativa en la medida en que nos afecta como individuos (esperábamos a alguien que venía en ese tren), como miembros de una comunidad (pensamos, por ejemplo, que nuestras comunicaciones funcionan mal) o como miembros de la especie (pensando quizá en nuestra vulnerabilidad). En fin, como subraya M. Cruz, «se narra porque se confía en extraer del relato de lo ocurrido criterios, directrices o simplemente buenas ideas que nos ayuden en el obrar»[3]; si nada de esto ocurre, el texto no nos dice nada, es comunicativamente ineficaz. En todo caso, la narración, por implicar personajes que actúan de acuerdo con sus motivaciones y un sujeto narrador que los presenta y controla, que enlaza los acontecimientos con las perspectivas de los personajes y con las consecuencias que de ellos derivan (es decir, con acontecimientos subsiguientes), recibe más fácilmente esta orientación hacia el sentido y la generalización, y por ello mismo el hecho de que no los formule de manera explícita, no indica necesariamente que falten, pues pueden haber sido sugeridos simplemente.

Por todas estas circunstancias, las narraciones llegan a constituir, con mayor facilidad que la descripción, textos propiamente dichos y no sólo pasajes dentro de un texto de un tipo general diferente. Su sentido puede permanecer implícito sin que el lector tenga dificultades para recuperarlo o captarlo intuitivamente. En la narración artística, por ejemplo, el sentido es tácito en gran medida, no porque el autor pretenda ocultarlo, sino porque por su propia naturaleza y complejidad resulta difícil de conceptualizar, es decir, difícil de expresar en términos lingüísticos precisos, como veremos en 4.5.4.4. El arte narrativo consiste precisamente en seleccionar (inventar, en los relatos de ficción) las acciones y los acontecimientos y organizar su pre-

[3] M. Cruz, *Narratividad, la nueva síntesis,* Barcelona, Península, 1986.

sentación de manera que desprendan y evoquen un sentido más o menos denso y complejo, como ocurre en el siguiente texto de G. Cabrera Infante:

> Joe se leía y pensaba que el estilo del manifiesto bien podía ser de Martí. Bueno, un Martí a los diecinueve años. Leía y sin atenderlo oía el rumor del sueño de sus tres compañeros. Leía cuando comenzó a sentir sueño y pensó que el calor y el estar encerrados los cuatro en aquel cuarto le daba sueño. Cuando se quedó dormido con el papel en la mano, soñó que se paseaba por la calle y nadie lo reconocía con el pelo teñido. Si no se hubiera dormido habría visto cómo la cerradura giraba despacio y la puerta se abría. Se despertó porque tiraban de él por el pelo; lo empujaban contra la pared y oyó las detonaciones muy cerca. Sintió un golpe en el pecho y creyó que había sido una patada. Cuando rodó hasta el suelo —la espalda todavía pegada a la pared— supo que habían sido los plomos al entrar en la carne y no golpes. Antes de perder la conciencia y sentir el estruendo brutal dentro del cráneo, vio inclinarse hasta él una cara que sonreía y vio el pie que vino a pegarle en la boca.
>
> No estaba muerto, pero ya no sentía: no estaba muerto todavía. Unos hombre le arrastraban por los pies. Desde el segundo piso lo bajaron a la calle por las escaleras y su cabeza golpeaba contra cada escalón. En uno de los descansos dejó un trozo de piel cubierto de cabellos que eran rubios en la punta y muy negros hacia la raíz. Cuando llegaron a la calle los hombres lo tiraron sobre la acera, después lo izaron y lo echaron en el camión. Antes de morir le vinieron a la mente las últimas palabras del manifiesto, escritas por él la semana pasada:
>
> «O seremos libres o caeremos con el pecho consternado.» Era esto lo que leía.

Se trata de un relato de acontecimientos sin que se atribuya de manera directa una significación, un sentido. Pero del carácter de los acontecimientos mismos, de los tipos de individuos que participan en ellos, de los detalles precisos que el autor recoge, etc., cabe extraer un sentido, una impresión, que hace al relato interesante a pesar de ser de ficción.

Así pues, las narraciones podrían considerarse como una clase particular de textos en la que predominan los enunciados sobre objetos y acontecimientos de los que cabe extraer una significación general; esta puede estar implícita (en la manera en que los individuos responden a los acontecimientos, en las motivaciones de sus actos,

en sus relaciones con el marco social, etc.), o puede aparecer representada indirectamente (en generalizaciones realizadas por los individuos, por ejemplo) o incluso directamente, cuando el narrador describe el sentido abstracto que encuentra en los acontecimientos relatados, en reflexiones o moralejas. Esta diferencia tipológica puede llegar a complicarse muchísimo a causa de la acumulación en el relato de sujetos y puntos de vista, como muestra la evolución de la narrativa literaria.

Sin embargo, tal diferenciación sólo resulta realmente relevante en el caso de la narración literaria, puesto que, al margen de las peculiaridades que en ésta introduce el uso estético, no hay un rasgo excluyente que aparte al texto narrativo de los demás textos, sino sólo un predominio de los enunciados narrativos (los que se refieren a la «alteración de determinadas personas, situaciones y circunstancias en el curso del tiempo»[4]) en la estructuración del conjunto, de manera que las generalizaciones y conclusiones deriven estrictamente de esa estructura, y, en cambio, de manera explícita o implícita, actúa permanentemente el mecanismo que subyace en todos los textos y que plantea permanentemente relaciones entre los datos concretos y el sentido que tienen para quienes los manejan comunicativamente.

3.2.5. *Argumentación*

Este mecanismo que relaciona los datos concretos con las abstracciones y generalizaciones no es otro que el de la argumentación. En términos más generales, la argumentación es el proceso que relaciona la información de determinadas proposiciones, las premisas, para obtener nueva información: la conclusión o tesis. Puesto que la tesis constituye información nueva, no puede ser nunca una verdad evidente ni fácilmente integrable en el cuerpo de conocimientos y convicciones del receptor potencial; de ahí el papel de las premisas, que constituyen el proceso de argumentación propiamente dicho, orientado a vencer las posibles resistencias del receptor para la asimilación cognitiva o pragmática de la tesis. En un párrafo como el que sigue:

---

[4] Cfr. Martínez Bonati, *La estructura de la obra literaria,* Barcelona, Seix Barral, 1972.

Los seres humanos son meros autómatas, pues suelen actuar mecánicamente, sin ningún tipo de reflexión perceptible

podemos reconocer los componentes básicos de la argumentación:

1. Una tesis o conclusión, es decir un contenido cognitivo que antes no poseíamos («los seres humanos son meros autómatas») y que choca con nuestros conocimientos o creencias; consiste en decir que es verdad de una cosa o un sujeto (los seres humanos) el tener tal o cual propiedad o el protagonizar tal o cual proceso (ser meros autómatas).
2. Una premisa mayor, o saber general compartido acerca de la propiedad en cuestión. En nuestro ejemplo, la premisa mayor está implícita («Los autómatas se comportan de manera mecánica sin conciencia de sus actos»). La premisa mayor es siempre una afirmación de carácter muy general cuyo contenido se supone ya adquirido y aceptado por emisor y receptor y, por tanto, no es motivo de controversia ni de duda. Por ese carácter de evidencia que se le supone, muchas veces se da simplemente por consabida; de hecho las argumentaciones que se basan en una premisa mayor discutible son ya formalmente defectuosas.
3. Una premisa menor o saber particular, frecuentemente empírico, un dato acerca del individuo en cuestión que lo relaciona con la propiedad establecida en la premisa mayor. En el ejemplo que manejamos, la premisa menor es «los seres humanos actúan mecánicamente sin ninguna reflexión perceptible». Como se notará, el peso de la argumentación se encuentra en la premisa menor, cuyo contenido no debe ser totalmente evidente, pues en ese caso la argumentación no aportaría conocimiento nuevo, ni totalmente desconocido y oscuro, pues entonces no podría participar en la progresión cognoscitiva. Por esta razón, la proposición de la premisa menor suele apoyarse en datos[5] o en otras argumentaciones, en nuestro ejemplo serían necesarias proposiciones como éstas: «Sabemos que gran parte de nuestro comportamiento apren-

[5] Precisamente con esta denominación, «datos» *(data)*, se refiere Toulmin a lo que aquí llamamos premisa menor, mientras que habla de «garantía» *(warrant)* para referirse a la premisa mayor. Cfr. S. Toulmin, *The Uses of Argument*, Nueva York, Cambridge University Press, 1991.

dido queda fijado permanentemente. A pesar de que aprender una tarea sea un proceso doloroso y difícil, los adultos ya no tienen que concentrarse conscientemente para caminar, nadar, atarse los zapatos...»

A estos componentes básicos de la argumentación, se pueden añadir, si las circunstancias lo requieren, otros componentes que introducen alguna limitación a su alcance: las modalidades, que atenúan la fuerza de la conclusión situándola en la perspectiva de un sujeto que la relativiza[6]:

parece una conclusión válida que los hombres son meros autómatas

y las salvedades o excepciones[7], esto es, las condiciones en las que el razonamiento no es sólido:

Los seres humanos son meros autómatas a no ser que se les someta a condiciones de vida cambiantes e imprevistas, en ese caso suelen responder de manera original.

Es frecuente que la tesis general de un texto sea compleja, en el sentido de que la causa (premisa menor) que se pueda invocar para su aceptación sólo pueda emerger de un trasfondo complicado que no esté dado como tal trasfondo antes de la generación del texto. La argumentación o vía de refuerzo de la tesis se hace entonces más compleja de dos maneras. Por un lado, la premisa menor se presenta, como ya queda señalado, con su propios refuerzos más o menos concretos o más o menos abstractos; aparecen muchos enunciados, en cadena o dispersos, para avalar la veracidad de la premisa menor que se invocará como causa inmediata de aceptación de la tesis. Por otro lado, y más frecuentemente, lo que ocurre es que se encadenan varias argumentaciones que, en conjunto, acaban siendo orientadas a respaldar la tesis principal. Lo más habitual es que la premisa menor aparezca como tesis o conclusión de otro argumento, cuya premisa menor puede haber sido establecida como tesis de otro y así sucesivamente.

---

[6] En la terminología de Toulmin, 'calificadores modales' *(modal qualifiers), op. cit.*, pág. 101.

[7] 'Condiciones de excepción o rechazo' *(conditions of exception or rebuttal)* en términos de Toulmin, *ibíd.*

En textos que podríamos considerar densos desde el punto de vista argumentativo, es decir, densos por la cantidad de opiniones o tesis que manifiestan y no por el volumen de conceptos abstractos que incluyan, se pueden rastrear cadenas de argumentos ciertamente largas que buscan la aceptación de una tesis general. Es el caso, por ejemplo, de muchos editoriales periodísticos. En pequeña escala, el siguiente texto de Sánchez Ferlosio puede servir de ejemplo de texto argumentativo, esto es, de texto con información abstracta concatenada según los principios de la argumentación (subrayamos los indicadores de argumentación):

> *(Moral de perfección y moral de identidad.)* Conforme a la moral de perfección, el movimiento de la bondad cambia al sujeto en cada una de sus obras, le hace ser otro, nuevo, mejor y diferente cada vez. Ser bueno aparejará, entonces, dejar de parecerse a sí mismo, al menos un poquito cada día. En consecuencia, ya el mero seguir siendo idéntico a sí mismo es ser peor que uno mismo. Y complacerse en ello es abyección.

Ahora bien, aunque es posible aislar la estructura de la argumentación y reconocer sus componentes, no es tan frecuente encontrar textos puramente argumentativos, si entendemos por texto argumentativo el que se aplica únicamente a concatenar proposiciones con el objetivo de convencer al interlocutor de la verdad de una tesis. El texto es un mecanismo complejo para transmitir datos, almacenar y obtener información y hacerla aceptable a los lectores. La argumentación es sólo una de las orientaciones pragmáticas del texto, pero es una orientación presente en todo texto.

En este sentido, Ducrot y Anscombre han analizado numerosas expresiones, como *casi, tanto... como, también, sólo,* etc. cuya utilización discursiva está sometida a ciertas restricciones imposibles de deducir de su valor informativo, expresiones como *casi,* etc. que desde el momento en que aparecen en el enunciado lo dirigen hacia conclusiones de un tipo particular y que actúan como directrices que permiten prever hacia donde se encamina el enunciado, es decir, actúan argumentativamente en favor de ciertas tesis[8]. Lo mismo ocurre con algunas conexiones binarias del tipo «no sólo..., sino (también)»,

[8] Véase O. Ducrot y J.-C. Anscombre, *La argumentación en la lengua,* Madrid, Gredos, 1994.

«antes... que», «más... que», analizadas por nosotros en 2.2.2.2. Esta orientación conclusiva, inscrita en algunas unidades y estructuras de la lengua, está presente en todo tipo de textos, es consustancial a su propia naturaleza en cuanto unidad de intercambio lingüístico. De ahí que con frecuencia se use el concepto de texto argumentativo en un sentido muy general próximo al de texto común.

3.2.6. *El texto común*

Así pues, en un sentido débil todo texto es argumentativo, pues utiliza mecanismos de apoyo que buscan la aceptación por el receptor de un contenido cognitivo, esto es, la verdad de una proposición, la legitimidad de un pensamiento u opinión. Aun los textos puramente narrativos tienen una orientación argumentativa en la medida en que en los acontecimientos relatados late cierta ejemplaridad (positiva o negativa, moral o social, personal o colectiva, etc.), de la misma manera que las argumentaciones tienen como última referencia acontecimientos concretos, datos, susceptibles de ser expuestos narrativamente. En el epígrafe anterior hemos utilizado como ejemplo una argumentación despojada de todos los demás componentes textuales. Recuérdese ahora el texto ya citado en el que aparece con una parte narrativa que subrayamos:

> Al examinar el tema de las experiencias mentales de los animales hemos empezado a preguntarnos si es correcta la suposición implícita de que los hombres son casi completamente conscientes y conocedores (y por lo tanto totalmente competentes para evaluar a nuestros hermanos animales de menor complejidad cognoscitiva). ¿Podría ser que estuviera muy sobrevalorado el grado de participación del pensamiento consciente en la vida cotidiana de la mayoría de las personas? Sabemos ya que gran parte de nuestro comportamiento aprendido queda fijado permanentemente. A pesar de que aprender una tarea sea un proceso doloroso y difícil, los adultos ya no tienen que concentrarse conscientemente para caminar, nadar, atarse los zapatos, escribir palabras o incluso conducir un coche por un trayecto familiar. Determinados comportamientos lingüísticos se encuadran también en estos esquemas. *Michael Gazzaniga, cuenta el caso de un antiguo médico que tenía una lesión en el hemisferio izquierdo (lingüístico) tan grave que ni siquiera podía construir frases sencillas de tres palabras. Y sin embargo, cuando alguien nombraba un específico muy solicitado a todas luces ineficaz, soltaba una diatriba de cinco minutos pulida, perfectamente gramatical sobre los defectos del medicamen-*

to. Esta perorata estaba almacenada en el indemne lado derecho (junto con el habitual repertorio de canciones, poemas y epigramas) en forma de cinta motorizada que podía emitir palabras sin manipulación lingüística consciente.

[...] En realidad, ¿qué prueba hay de que en esos sublimes actos intelectuales llamados «inspiración» intervengan pensamientos conscientes? La mayoría de las veces nuestras mejores ideas se nos ocurren cuando no somos conscientes de ello, mientras estamos pensando o haciendo algo que no tiene ninguna importancia. La inspiración probablemente depende de algún programa que compara estructuras repetidamente durante mucho tiempo y que actúa imperceptiblemente por debajo del nivel de la conciencia a la búsqueda de posibles coincidencias.

Se nos ocurre que un etólogo extraterrestre, escéptico y desapasionado, que estudiara nuestra poco atractiva especie podría llegar a la razonable conclusión de que los *Homo sapiens* son, en su mayor parte, autómatas poseedores de unos departamentos de relaciones públicas muy activos y locuaces que se encargan de disculpar y encubrir sus flaquezas.

Así pues, el texto común combina con gran flexibilidad los elementos argumentativos y los elementos narrativos, los datos concretos y las abstracciones. La relación entre los datos y las abstracciones puede establecerse discursivamente en las dos direcciones. Por un lado, se puede partir de los datos para ir a su interpretación y sentido a través de una regla explícita o implícita. Es el caso del siguiente texto de Eduardo Galeano, donde se observan claramente los dos niveles de información y la dirección que va de los datos al sentido abstracto (subrayamos la información abstracta):

Tenían las manos atadas, o esposadas, y sin embargo los dedos danzaban, volaban, dibujaban palabras. Los presos estaban encapuchados; pero inclinándose, alcanzaban a ver algo, alguito, por abajo. Aunque hablar estaba prohibido, ellos conversaban con las manos.

Pinio Ungerfeld me enseñó el alfabeto de los dedos, que en prisión aprendió sin profesor:

—Algunos teníamos mala letra —me dijo—. Otros eran unos artistas de la caligrafía.

La dictadura uruguaya quería que cada uno fuera nada más que uno, que cada uno fuera nadie, y en todo el país la comunicación era delito.

Algunos presos pasaron más de diez años encerrados en solitarios calabozos del tamaño de un ataúd, sin escuchar más voces que el es-

trépito de las rejas o los pasos de las botas por los corredores. Fernández Huidobro y Mauricio Rosencof, condenados a esa soledad, se salvaron porque pudieron hablarse, con golpecitos, a través de la pared. Así se contaban sueños y recuerdos, amores y desamores; discutían, se abrazaban, se peleaban; compartían certezas y bellezas y también compartían dudas y culpas y preguntas de esas que no tienen respuesta.

Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad de decir, a la voz humana no hay quien la pare. Si le niegan la boca, ella habla por las manos, o por los ojos, o por los poros, o por donde sea. Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada.

Y, por otro lado, también se puede partir de la consideración abstracta para ir al ejemplo concreto que la sustenta, como en este breve texto de Tomás Moro Simpson (subrayamos la información concreta):

He conocido hombres que dominan el arte de combinar una considerable falta de escrúpulos con una gran capacidad de indignación. Esta síntesis me pareció siempre admirable, increíble y nefasta. Pero sólo los niños pueden combinar la mala fe con la inocencia, y lograr un efecto armónico. *Un chico a quien pregunté por qué acababa de matar una hormiga me contestó sin titubear: «Porque me estaba mirando.»*

Pero un análisis más riguroso y detallado nos permite reconocer, sin salirnos de este mismo texto, relaciones más sutiles entre lo abstracto y lo concreto. La primera frase, «He conocido hombres que dominan el arte de combinar una considerable falta de escrúpulos con una gran capacidad de indignación», reúne lo concreto e individual («he conocido hombres», es decir, «he tenido repetidas veces la expe-

[9] Cfr. F. Martínez Bonati, *op. cit.*, pág. 55: «El juicio 'particular' de la división tradicional es a veces también mimético: en los casos en que tiene por sujeto a agrupaciones de individuos o a grupos individualizados, es decir, en los casos en que es como una suma de juicios singulares o equivalente a un juicio singular con equivalente colectivo. Por ejemplo: 'Algunos hombres venían tambaleándose'; es decir: 'Fulano venía tambaleándose, y Sutano venía tambaleándose y...'. También juicios de apariencia 'universal' o 'general' pueden ser efectivamente miméticos, como, por ejemplo, 'Todos los niños callaban'. En estos ejemplos, uso el pretérito para mayor claridad, y a falta de contexto que precise los sentidos, evitando así la ambigua posibilidad de un uso efectivamente 'particular' o 'universal' de las frases enunciadas. Pero ellas podrían ir en tiempo presente, sin prejuicio de un uso singularizado, mimético.»

riencia personal de tratar con esta y aquella personas individuales»)[9], con lo abstracto, pues no se nos dice de esos hombres nada particular que los individualice, sino la impresión general que produjeron en el emisor, es decir, agrupa a todos esos hombres en una clase. El enunciado *Esta síntesis me pareció siempre admirable, increíble y nefasta* es un juicio genérico referido a la abstracción anterior. Sigue una nueva generalización, que consiste básicamente en añadir un nuevo predicado («produce un efecto armónico») y reducir su ámbito de aplicación y, por tanto, su grado de generalización («sólo en los niños...»). El último enunciado presenta un caso particular, la conversación concreta de dos niños, que ejemplifica el último enunciado abstracto.

Los textos puramente narrativos, como ya dijimos, presentan una orientación argumentativa subyacente, aunque sólo sea para catalogar los acontecimientos evocados como interesantes o sorprendentes; en caso contrario, pueden considerarse defectuosos por carecer de un generalización que los estructure y les proporcione su unidad característica. Hayakawa se refiere a algunos pacientes mentales que padecen esta incapacidad para elevarse a niveles superiores de abstracción:

> Todos conocemos a ese tipo de personas que charlan y charlan por los codos sin llegar a una conclusión general. Hay conversaciones interminables que se reducen a él dijo y yo dije y ella dijo y él dijo, para terminar, ya entrada la tarde, con un «¡Bueno, pues eso es precisamente lo que le dije!» A este género pertenecen muchas cartas en que se describen las excursiones y viajes turísticos: se da todo tipo de detalles minuciosos sobre los lugares que se han visto, las horas de salida y llegada, lo que se ha comido, los precios pagados, lo duro o blando de las camas, etc.[10].

De la misma manera, sin referencia a objetos y acontecimientos, los enunciados abstractos pueden perder el sentido de la realidad, el apoyo en la experiencia y volverse difíciles de entender, aunque esto no ocurra con abstracciones intermedias o con abstracciones de uso común, cuya relación con los datos de la experiencia es de sobra conocida. En todo caso, la abstracción continuada sin referencia a lo concreto favorece la vaguedad y ambigüedad del discurso, aun en casos de aparente claridad, como el texto de Sánchez Ferlosio que citamos en el epígrafe anterior.

---

[10] Cfr. S. I. Hayakawa, *El lenguaje en el pensamiento y en la acción*, México, Uteha, 1967, pág. 173.

En suma, el texto común realiza, de forma explícita o implícita, recorridos que van de lo concreto a lo concreto (narración) y de lo concreto a lo abstracto, de lo abstracto a lo concreto y de unas abstracciones a otras de grados intermedios (argumentación), sin seguir reglas rígidas, pero sometidos a los principios que hacen del texto una unidad de interacción comunicativa. De hecho, en los textos no hacemos más que reproducir las actividades lingüísticas más comunes: contar, esto es referir acontecimientos, y opinar acerca de la significación de esos acontecimientos. El texto escrito nos invita a dar cohesión, unidad y profundidad a lo que en la vida diaria hacemos de manera dispersa y al hilo de las particulares circunstancias de cada momento. En 3.3 intentaremos explicar de una manera más detallada esta relación del texto con el entorno social.

3.2.7. *La habilidad para el comentario y la producción del texto común*

La creación de un modelo de texto común nos va a permitir reconocer también los criterios que invitan al comentario. El comentario es un diálogo con el texto, una discusión de sus puntos de vista y una propuesta de nuevos puntos de vista. Por eso consideramos que el texto no está del todo acabado sin una orientación de abstracción, que el lector sólo podría crear por sí mismo sobre la base de una estructura textual, de una concordancia entre los datos, que es ya una forma de sugerirla. Solo por azar podemos dar orden, coherencia y sentido a un conglomerado de datos reunidos sin una intención. En ese caso, acabamos nosotros de configurar el texto, y no muy distinto es lo que ocurre en el caso de la literatura; pero por lo general, con respecto a enunciados puramente descriptivos, narrativos, o expositivos no cabría más que una discusión sobre la fidelidad con que se reproducen los lugares y otros objetivos, las acciones o las ideas, pero no sobre el valor, la significación, la validez, o la opinión personal, que se plantean solamente cuando trascendemos el nivel de lo concreto y de lo acumulativo, para situarnos en el que relaciona los fenómenos entre sí y con los afanes, creencias, conocimientos y expectativas humanas individuales.

El recorrido entre los datos concretos y las apreciaciones generales que caracteriza al texto común es la materia del comentario. Como

veremos a continuación, el texto, al tiempo que presenta sus conclusiones, suscita el diálogo, la respuesta razonada; es una invitación a que el lector asuma lúcidamente los recorridos que se le ofrecen o plantee sus propias alternativas. El comentario realiza estas tareas de manera explícita y ordenada y da como resultado un texto que reproduce la estructura y los mecanismos del texto común. Por eso mismo, la adquisición de la habilidad para comentar textos implica la adquisición de la habilidad para producirlos.

3.3. Texto e interacción social

3.3.1. *Texto y trasfondo*

Cuando alguien emite un enunciado en público, no sólo está interviniendo en la situación particular en la que se encuentra, sino que está contribuyendo, en la medida de sus capacidades, a configurar el sistema social del que forma parte, es decir, el conjunto de pensamientos que rigen el orden social de una unidad determinada (familia, grupo social, sociedad global). El orden social se hace de textos; nos movemos en un marco de saberes y opiniones establecidos, que permanecen al fondo de nuestras conductas, y que, al mismo tiempo, se están formando continuamente en virtud de la proliferación continua de los textos.

En cada texto el orden social se forma, pues cada texto es una toma de posición con respecto a algún aspecto del orden social, ya sea para discutirlo y modificarlo, ya sea para afirmarlo ante un real o virtual cuestionamiento.

Esto significa que el texto en sí mismo, aislado de toda información exterior, es una entidad lingüística incapacitada para la interacción comunicativa, pues todo texto se refiere no ya a un tema u objeto, sino al trasfondo, al saber común sobre ese tema u objeto dentro de un grupo social, por tanto a otros textos anteriores que han contribuido a configurar ese saber.

Por otra parte, el saber que constituye el orden social, por ser precisamente un producto del intercambio de textos entre los miembros de la sociedad, carece de límites precisos, pues está en permanente elaboración. Pero no por ello es absolutamente irreductible, pues los medios de distribución de la información y la redundancia de los textos garantizan elevadas dosis de estabilidad y, con ello, de difusión y

participación de la comunidad en esos saberes. Si bien todo texto tiene legitimidad comunicativa en la medida en que hace circular información nueva, como veremos, muchos textos repiten como sustento de la información nueva (que frecuentemente ocupa una parte muy pequeña del texto) la información compartida.

Relativa estabilidad y formación continuada son los dos aspectos que definen la relación dinámica entre el orden social y la producción de textos que lo constituyen. Y este dinamismo, por su parte, determina el carácter polémico y por tanto dialógico del texto, pues, si por un lado, todo texto adquiere legibilidad en la medida en que se sitúa en el trasfondo definido en el orden social, por otro, su legitimidad comunicativa procede de su diferencia con respecto a ese orden social; en otras palabras, siendo el orden social un conjunto de saberes y opiniones que se presumen aceptadas, los textos surgen o bien para cuestionar el orden social o bien para afirmarlo ante posibles cuestionamientos (siendo el desconocimiento una forma de cuestionamiento). En esencia, podría decirse que no puede haber justificación para ninguna afirmación fuera de los textos y que los textos, a su vez, no pueden ser justificados por nada que vaya más allá del hecho real de su existencia continuada y eficiente, y que una condición de su éxito es, precisamente, la posibilidad permanente de renovación, aunque en la práctica la renovación se produce por lo general de forma muy lenta.

Hemos dicho que la legibilidad de un texto depende de que pueda ser adecuadamente relacionado con el trasfondo del que emana, es decir, con el saber consolidado sobre su objeto o tema. Como advierte Koestler, todo pensamiento se apoya en los rastros de la experiencia pasada, individual y social a la vez, experiencia que actúa como trasfondo; estos rastros o recuerdos son activados por moldes de estímulos sensoriales (reconocimiento) y/o por procesos centrales (memoria asociativa, reproducción). Sin estos rastros de la experiencia pasada, las sensaciones que se reciben, las informaciones del texto en nuestro caso, carecerían de sentido[11]. Es cierto que el texto suele facilitar al lector alguna ayuda a través de lo que hemos llamado, recogiendo el sentido jakobsoniano, información fática, pero ni la información fática es exactamente una información sobre el trasfondo, ni los textos la despliegan en exceso por el riesgo que comporta de

[11] A. Koesthler, *Discernimiento y perspectiva,* Buenos Aires, Emecé, 1962, página 58.

desplazar la atención hacia asuntos periféricos y, principalmente porque el exceso de atención a lo ya establecido hace al texto premioso, poco económico y, a la postre, ineficaz. Al fin y al cabo, la legitimidad comunicativa del texto procede de la información nueva que revela; si se detiene a repetir lo ya sabido, hace que el lector pierda interés en proseguirlo. Como, en definitiva, el trasfondo común habita en la memoria y en los hábitos del lector (de toda la comunidad), una información fática relativamente pequeña le permite actualizarlo intuitivamente de manera inmediata.

Examinemos el papel del trasfondo a partir de un texto concreto:

> La objeción a la escuela plantea problemas legales de difícil resolución, que en Estados Unidos han ocupado varias veces los tribunales. El dilema estriba en si la educación obligatoria es un derecho o un deber que obligaría a los padres a escolarizar a sus hijos en contra de su voluntad.
>
> *Education Otherwise* (educación de otra forma) es el nombre del movimiento que aglutina en el Reino Unido a los objetores escolares y que lleva implícita en su nombre su respuesta legal: la educación es un deber que los padres pueden encauzar por medios distintos al sistema escolar.
>
> En Estados Unidos, todos los Estados permiten la educación en casa, aunque algunos la regulan de forma más estricta que otros. En otros países, como Alemania, la legislación es muy severa con los padres objetores.
>
> En España no ha llegado a plantearse un conflicto legal de este tipo. En los dos casos entrevistados, las autoridades se han inhibido, por lo que nunca han sido molestados. Un portavoz del Ministerio de Educación indica, sin embargo, que el derecho a la educación, recogido en el artículo 27 de la Constitución, se interpreta como un deber.
>
> El artículo 154 del Código Civil establece, según esta fuente, el deber de los padres de facilitar educación a sus hijos, por lo que podría darse el caso —no planteado hasta ahora— de que los tribunales quitasen la patria potestad a los padres que se negasen a llevar a sus hijos al colegio, aunque no niega que se pudiese aceptar la simple superación de una prueba como el graduado escolar.
>
> Pero lo que estas personas plantean no es un rechazo a la educación, sino a la escuela como medio exclusivo para llevarla a cabo. Ésta parece haber sido la tesis triunfante en Estados Unidos, donde en algunos casos los padres han optado por inscribir su casa como una escuela privada en aquellos Estados donde no les exigían poseer un título de maestro, y donde los tribunales han solido fallar a favor de la libertad de elegir de los padres.

En otros estados los someten a exámenes anuales para comprobar sus progresos, aunque ésta es una medida que no agrada a los mentores de este movimiento, especialmente si pretenden medir con los mismos parámetros usados en las escuelas. En algunos casos les exigen la presentación de planes de estudio detallados. También se dan casos de distritos que les ofrecen ayuda, como usar los materiales de sus colegios o asistir únicamente a las clases que deseen.

Elsa Haas, promotora en España del movimiento *Aprender sin Escuela,* opina que «los padres tienen derecho a transmitir sus ideas a sus hijos, aunque no nos gusten, siempre que no se demuestre que los están explotando o maltratando más de lo que puede hacerlo la escuela».

Hay que preguntarse por qué el sistema escolar se pone nervioso ante el ejercicio de esta alternativa. El sociólogo Mariano Fernández Enguita responde que «si se demostrase que los niños pueden aprender lo mismo en menos tiempo, se descubriría que la verdadera función del sistema escolar es la custodia de los niños e inculcar el sentido de la disciplina».

«Algunos estudios han demostrado que la mitad del tiempo en las aulas se dedica a mantener el orden», añade Fernández Enguita. «A finales del siglo pasado se empezó a experimentar el sistema de enseñanza que tenemos ahora, y se demostró que no era más eficaz para transmitir conocimientos. Sin embargo, como se dice en los textos de la época, es el adecuado para inculcar el sentido de la disciplina, para lo que se necesita que los niños estén mucho tiempo escolarizados.

»La sociedad moderna, la incorporación de la mujer al trabajo, la separación de los abuelos, etcétera, hacen necesario que las escuelas se ocupen más tiempo, y a una edad más temprana, de los niños. Pero los maestros no entienden otra forma de ocupar el tiempo más que enseñando.

»A mí me gustaría que mi hija no fuese a la escuela, pero es imposible con el tipo de vida que tenemos», señala Fernández Enguita, que añade que la objeción a la escuela tiene una larga tradición, sustentada por filósofos como John Locke, y resucitada por los movimientos sociales de los años sesenta. Recuerda una frase de Margaret Mead, una de las cumbres de la antropología: «Mi abuela quería que fuese una mujer educada, por eso no me llevó al colegio.»

Un texto como este nos permite comprobar con toda claridad qué tipo de conocimientos forman el trasfondo y cómo intervienen en la interacción comunicativa de la que el texto es vehículo. Dos tipos de saberes aparecen aquí nítidamente:

1. Los adquiridos a través de la experiencia compartida en el seno de la vida social: en este caso, el conocimiento que cada uno tiene de lo que es la escuela, la clase de personas que conviven en ella, las actividades que realizan, los objetivos que persiguen, los medios con que cuentan, los disposición de los lugares en que se establece, etc. Aunque las experiencias son, por definición, individuales, el saber de trasfondo resultante, por desarrollarse en una comunidad e ir sedimentándose como conocimiento base para las actividades sociales, es, aunque informal, en alto grado intersubjetivo.
2. Los que explícita o implícitamente forman parte de la ideología dominante y, por activa o por pasiva, constituyen los valores de la sociedad. Se crean y transmiten en el intercambio comunicativo, pero subyacen en los hábitos de las conductas y de las relaciones interpersonales. En este caso, las ideas de que la educación es un bien, de que debe ser obligatoria, de que el estado debe hacerse cargo de ella, etc.

Los dos tipos de saberes tienen un comportamiento idéntico en cuanto forman el trasfondo necesario para la comprensión de los textos. Cuanto más rico es el trasfondo más económica, rápida, eficaz y satisfactoria es la comunicación, pues no es necesario reproducir explícitamente sus contenidos, que se suponen tácitamente aceptados por toda la comunidad mientras no sean puestos en cuestión explícitamente. En esta dirección, el texto que estamos comentando lleva inmediatamente a la conciencia del lector una evocación del sistema educativo, de los tópicos vigentes, de las situaciones vividas en la escuela y en general de todo lo que tiene que ver con la enseñanza; la información nueva que el texto aporta tiene sentido porque adopta una posición con respecto a todo el conjunto de acontecimientos, experiencias y opiniones comunes sobre su tema u objeto, independientemente de que sus alusiones a ese conjunto sean pocas o muchas. Y, desde luego, quien no haya vivido esas experiencias ni conozca esas opiniones tampoco podrá comprender el texto adecuadamente, aunque probablemente ni siquiera se interese por él. Pero al mismo tiempo puede observarse que el segundo tipo de saber compartido (el ideológico), no sólo permanece como trasfondo del texto, sino que aparece cuestionado y tematizado en el texto mismo; es más, es la problematización del contenido del trasfondo la que da lugar al texto.

No es necesario que los contenidos del universo simbólico subyacente, el trasfondo en que se apoyan los textos, se vuelvan explícitos y busquen el asentimiento de los interlocutores, porque gozan de aceptación tácita y no precisan legitimación; mejor dicho, están legitimados por su funcionamiento eficaz en la vida diaria, es decir en el intercambio comunicativo y demás relaciones interpersonales. Por el contrario, se requieren procedimientos específicos de legitimación para cuestionar alguna parte de los contenidos del orden social y para mantenerlo cuando se ha presentado el problema, como ilustra el texto sobre educación que estamos comentando: en conjunto presenta una alternativa a la solución institucional que recibe el problema de la educación en Occidente y, para ello, expone explícita y razonadamente sus puntos de vista; al mismo tiempo, en cuanto texto individual que participa en el debate social sobre el tema, cita otros textos (legales o de opinión) que defienden explícitamente la posición del orden social o la posición alternativa; tal es la relación dialéctica entre los textos que en este libro trasladaremos a la relación entre el texto y el comentario. Como señalan Berger y Luckman[12], se podría concebir una sociedad en que este no ocurriera, en la que el orden social estuviera establecido de una vez por todas, que constituyera un sistema de funcionamiento perfecto, armonioso y cerrado. Pero tal sociedad no se da de hecho, a causa de las tensiones naturales entre las aspiraciones individuales y las colectivas. El orden social es producido en el diálogo continuado entre ambas tendencias, sin que llegue a cristalizar en formulaciones explícitas coherentes, sin alcanzar nunca una configuración definitiva. En la medida en que constituye un fondo de saberes que se quiere colectivo y debe conjugar ciertas aspiraciones individuales y neutralizar otras, todo universo simbólico es potencialmente problemático y es esta condición la que está en la base de la producción de textos.

Ahora bien, aunque no existen sociedades con un orden social fijo y uniforme, sí las hay que se acercan más a él, son las que Hall llama culturas de contexto rico[13], no por la cantidad de contenido implícito, sino por el elevado grado de participación de éste en las relaciones interpersonales (las culturas más primitivas suelen ser en este sentido ricas en contexto, es decir, en trasfondo); cuanto más rico es el con-

---

[12] Véase P. Berger y Th. Luckman, *La construcción social de la realidad,* Buenos Aires, Amorrortu-Murguía, 1984, pág. 136.

[13] Véase E. Hall, *Au-delà de la culture,* París, Seuil, 1979, págs. 101, 115 y ss.

texto, menos problemático y, por tanto, más difícil y menos necesaria la expresión verbal; más difícil, pues la información contextual no está asentada conceptual y lingüísticamente, sino que subyace en los comportamientos, pero también menos necesaria, porque se capta intuitivamente en los gestos y las conductas. Por estas mismas razones, la comunicación que se apoya en un trasfondo rico es la característica del arte. El texto narrativo puro, aquel que no representa sino acciones y acontecimientos, es precisamente el que espera que se capte su significación, por ello mismo difusa y no formalizable, en la actividad y los gestos de los personajes, cuando son intuitivamente evaluados por el lector según su conocimiento y su experiencia del trasfondo.

3.3.2. *Texto y conversación*

Cualquiera que sea la relación del texto con el orden social, de afirmación o de cuestionamiento, el texto apela necesariamente a un interlocutor. La relación con el trasfondo implica la relación con un otro, real o virtual, individual o genérico, explícito o postulado, pues es la relación con los otros la que hace necesario el orden social, sólo efectivo si trasciende del individuo al grupo. En suma el texto es, como ya queda dicho, la unidad del intercambio comunicativo en las sociedades humanas. Es más, si bien nuestro objeto es el texto escrito, éste tiene su fundamento en las intervenciones orales de los hablantes que se producen en el seno de la conversación, en la que cada intervención completa actúa ya como un texto, estructural y pragmáticamente. Desde el punto de vista metodológico, esta inserción en el dominio más amplio de la conversación, permite que se manifiesten con rotundidad las características interactivas, que el texto escrito conserva aun en las condiciones aparentemente más solipsistas.

Por supuesto, las circunstancias específicas de la conversación (carácter más o menos informal, espontaneidad, volatilidad, relativa improvisación, etc.), impiden que se afirme una homología completa entre texto e intervención conversacional. Los textos escritos constituyen mensajes que, por lo general, se presentan a los lectores cuando el emisor los considera plenamente elaborados y terminados, mientras que las intervenciones conversacionales pueden verse interrumpidas o modificadas por causas ajenas a los propósitos semántico-pragmáticos de los participantes, aunque éstos actúan siempre

como principio de estructuración. Por ello, considerando la conversación como una actividad cooperativa, nos parece que puede ser descrita, en términos textuales, conforme a dos modelos:

1. Los participantes en la conversación, guiados por un objetivo común, contribuyen a la construcción de un texto único. La conversación en su conjunto constituye un solo texto. Como subraya Elisabeth Gulich, «en la conversación, la interacción entre los participantes es manifiesta; hay reciprocidad y cooperación en la producción del 'texto', la conversación es una construcción común de los participantes»[14].
2. Pero simultáneamente, en la medida en que cada intervención constituye un todo acabado, que cada hablante dispone de estrategias para no cerrar su turno hasta haber completado el sentido de su intervención, ésta puede ser considerada también como un texto completo y la conversación como un intercambio de textos.

Claro está que, a causa de la fuerte dependencia que la conversación tiene de las condiciones concretas en que se desarrolla, las conversaciones reales no responden de manera fiel a uno de los dos modelos. Cada conversación es un trozo de vida en el que inciden muchos factores contextuales que afectan a los participantes y que hacen imprevisible la trayectoria que quedará descrita finalmente. Si es cierto que, por lo general, ha de tener una orientación clara, también lo es que cualquier circunstancia externa o interna de los conversadores, puede determinar un cambio de rumbo o de actitud. Cuando la participación conversacional no es cooperativa, sus enunciados se consideran desviantes y, o bien son rechazados por los interlocutores en su turno siguiente, o bien son interpretados como bromas, malentendidos o, en general, como actos de habla indirectos que desembocan en el cauce de la conversación tras una interpretación adecuada. En todo caso, el hecho de que las conversaciones empíricas cambien inopinadamente de modelo, quiebren su orientación o incluso se interrumpan a medio camino, no impide reconocer en cada intervención esta doble tendencia, pues el mecanismo que determina el progreso de cada conversación exige que el interlocutor contribu-

[14] Cfr. E. Gulich, «L'approche ethnométhodologique dans l'analyse du français parlé», en M. Charolles, S. Fisher y J. Jayez, *Le discours. Représentation et interprétations,* Presses Universitaires de Nancy, 1990.

ya con su participación al buen fin de la misma, o responda con su propia orientación.

Ambas características, cooperación y/o respuesta del otro, se conservan en la configuración pragmática del texto que, como unidad de intercambio, ha de tener presente por anticipado la contribución posible del otro. Al estar dirigido a un otro, real o virtual, el texto debe organizarse previendo la capacidad de éste para captar su contenido y reaccionar a él, siendo la captación del sentido el hilo conductor de las intervenciones conversacionales y la reacción el mecanismo de crecimiento por acumulación o confrontación de los turnos alternantes.

Esta relación del texto con la conversación pone de relieve una condición de los textos aparentemente contradictoria con lo que hemos llamado su carácter acabado, pues el texto es, simultáneamente, incompleto. Es acabado, como la intervención de un participante en la conversación, en su relación con el locutor y el contexto: el locutor ha dicho todo lo que tenía que decir en las circunstancias en que se encuentra, su silencio, que da pie al turno de su interlocutor, indica el término de su contribución. Pero es incompleto con respecto a su objeto o tema: otro locutor u otra situación contextual o ambas cosas pueden añadir nuevas perspectivas o aportar nuevos datos, de ahí la prosecución de la conversación con nuevos turnos y la proliferación de textos que tratan sobre los mismos temas o se refieren a textos precedentes.

Bajtin ha expresado con claridad esta doble condición de los textos:

> El acabamiento del enunciado es en cierto modo el aspecto interior del cambio de sujeto del discurso: el cambio sólo puede producirse porque el locutor ha dicho (o escrito) *todo* lo que quería decir en ese momento preciso, o en esas circunstancias. [...] El primer criterio, y el más importante, del acabamiento del enunciado, es *la posibilidad de responder*, más exactamente y más ampliamente, de ocupar en relación a él una posición de respuesta. Es preciso que el enunciado esté acabado de una u otra manera para que se pueda reaccionar a él[15].

[15] Recogido en T. Todorov, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique,* París, Seuil, 1981, pág. 84.

En definitiva, es el acabamiento desde la perspectiva de un sujeto lo que permite a otro sujeto responder al texto revelando en su respuesta el inacabamiento desde otras perspectivas.

En definitiva, un texto es sólo formalmente una unidad aislada; en realidad, es el eslabón de una cadena y sólo en relación con los demás eslabones puede cobrar sentido. Los eslabones precedentes son todos los textos que han ido formando ese trasfondo que constituye el sistema social fluctuante; en muchas ocasiones es posible localizar con precisión los eslabones inmediatamente anteriores, pues el texto responde a otros textos concretos, en otras el texto se vincula directamente con el orden social seleccionando como objeto un aspecto de éste; en tal caso, la relación con otros textos es más difusa, porque esos textos forman un conjunto indeterminado, pero real y sensible. En suma, cada texto es una réplica al orden social, ya sea a un tema o aspecto específico que el texto selecciona, ya sea en forma de réplica a otro texto concreto. Pero, al mismo tiempo, el texto va al encuentro de sus virtuales destinatarios cuyas perspectivas trata de integrar y modificar, cuyas respuestas toma en consideración por anticipado y, en este sentido, constituye una fuerza que actúa en la estructuración del texto.

Si la relación con el trasfondo y con los otros textos facilita la legibilidad del texto y la formación de una comunidad interesada por sus contenidos, la relación de diálogo con los otros exige la consolidación de esa comunidad en torno a los nuevos contenidos y puntos de vista que el texto presenta; esta pretensión de validez comunitaria que el carácter dialógico de los textos pone de manifiesto sólo puede fundarse en una comunidad más amplia y abstracta, la que tiene como base la racionalidad del ser humano y como manifestación discursiva las distintas formas de argumentación.

3.3.3. *Texto y argumentación*

Si el texto no es un mero espacio en el que se almacena la información, sino un instrumento de interacción social, es decir, si cuando la respuesta que el texto trata de suscitar no se limita a un reconocimiento pasivo del contenido, sino que supone también una modificación de la conducta interna o externa del lector, entonces la organización del texto ha de contar con mecanismos que apunten en esa dirección, mecanismos orientados a suscitar la participación del lec-

tor en la construcción del sentido del texto y su adhesión al mismo. El texto expresa la posición de su autor con respecto al orden social a través de un asunto concreto, de un aspecto que, por el mero hecho de haber sido seleccionado, se presenta como problemático. Esta forma de originarse el texto implica que la posición que manifiesta no es evidente ni conocida de antemano, por un lado, y que, por otro, sólo puede ser comprendida sobre el fondo de opiniones y saberes que constituyen el orden social. En ambos aspectos se percibe el carácter polémico de todo texto y, a raíz de ello, la presencia de un interlocutor virtual que actualiza la polémica y determina los mecanismos de participación antes reseñados, que no son otros que los mecanismos propios de la argumentación.

3.3.3.1. Argumentación y reglas de la conversación

La derivación del texto a partir del fenómeno más elemental de la conversación invita también a destacar su carácter argumentativo. La conversación cooperativa, tal como la concibe Grice en su famoso trabajo «Lógica y conversación» se regula por una serie de máximas ya mencionadas, una de las cuales, la de cualidad, obliga a «no decir lo que se cree falso» ni «aquello de lo que se carece de pruebas adecuadas». Se trata de máximas derivadas del principio de cooperación que buscan facilitar la comprensión y actuación del interlocutor (por ejemplo: máxima de cantidad: «que cada contribución sea tan informativa como sea necesario»; o de relación: «vaya usted al grano», o, en fin, de modo: «sea claro»)[16].

El texto no sólo debe seguir estos principios, sino que, como ocurre con la máxima de cualidad, debe desarrollar explícitamente lo que en la conversación permanece latente (la verdad y la posesión de pruebas), es decir, el texto, en virtud de la suspensión de la respuesta y del diálogo cooperativo, ha de legitimar la veracidad de sus enunciados suministrando las pruebas necesarias. El texto interioriza el diálogo y la polémica, se adelanta a las réplicas, presenta las pruebas, antes de que le sean pedidas. Si en el texto, como en la conversación cooperativa, el autor y sus lectores se guían por un propósito común, que podemos caracterizar como la solidez, justeza, validez o aceptabilidad de sus posiciones, la dialéctica de la conversación debe trans-

[16] Cfr. «Lógica y conversación», *op. cit.*, págs. 516-517.

formarse en proceso argumentativo. Como señala Bajtin, el sentido real de un texto sólo se comprende «sobre el fondo de otros enunciados concretos sobre el mismo tema, de otras opiniones, puntos de vista y apreciaciones en lenguajes diversos, dicho de otra manera, sobre el fondo de todo lo que complica el camino de todo discurso hacia su objeto»[17]. La previsión de esas complicaciones es la que lleva a la adopción de estrategias argumentativas.

3.3.3.2. Propiedades de la argumentación textual

La argumentación es un procedimiento de legitimación de las convicciones y actitudes del hablante con pretensión de validez general y reconocimiento intersubjetivo. Aunque obedece a ciertos principios y reglas, no constituye una técnica incontestable de «verificación». Por el contrario, conviene distinguirla claramente de la demostración en el sentido fuerte de la lógica formal en los siguientes aspectos:

3.3.3.2.1. Informal

No obedece a una reglamentación rígida, ni a un procedimiento que consista en una serie de pasos previamente definidos, es decir, no existe un método argumentativo que se pueda aplicar mecánicamente, como los esquemas de la lógica y los silogismos. La argumentación, desde el punto de vista lingüístico y textual es más bien la orientación que tienen algunos enunciados del texto en busca de la adhesión de los interlocutores a sus puntos de vista. La conexión lógica entre los distintos enunciados argumentativos favorece la derivación sucesiva de ideas, que unos pensamientos nazcan de otros, pero frecuentemente suele bastar la acumulación de argumentos presentados con orden y coherencia gramatical.

Desde un punto de vista estrictamente lógico podría hablarse de falta de rigor y de método, pues ni se sigue un procedimiento estricto, ni, de seguirse, se presenta necesariamente en todos sus pasos; pero esto no es un defecto, sino una manifestación del modo de ser del discurso, que, por ello mismo, presenta otros caracteres genuinos.

---

[17] En T. Todorov, *op. cit.*, pág. 77.

3.3.3.2.2. No imperativa

Como consecuencia de lo anterior, la argumentación textual, frente a la demostración o el silogismo, no es inexorable e imperativa. Como señala Perelman[18], una de las características esenciales de la lógica formal es que, en los razonamientos que de ella derivan, ha quedado eliminada toda controversia, pues una vez establecidas ciertas proposiciones (premisas), se deriva necesariamente de ellas, por su propio contenido, otra cosa distinta de las ya establecidas. En el texto, en cambio, los razonamientos son la huella de la negociación de las verdades que contiene con el interlocutor virtual, apelando a criterios intersubjetivos de racionalidad (no se trata de negociar ventajas personales a cambio de concesiones, sino de convenir el sentido de los enunciados, la orientación del discurso, etc.). La controversia, la polémica y el dialogismo son, como quedó señalado, inherentes a la condición del texto.

3.3.3.2.3. Criticable

Por tanto, los distintos argumentos del texto y sus conclusiones son criticables por definición, es más, la actitud crítica hacia la verdad de lo que se afirma pertenece al presupuesto mismo de su aceptabilidad y es, en definitiva, el origen del acto argumentativo por el que se problematiza y critica un aspecto del orden social o estado de cosas que vive el hablante. La pretensión de validez de esta problematización descansa en la disposición del hablante a que su orientación pueda ser sometida a un proceso de la misma naturaleza que el suyo; es más, la argumentación en parte trata de hacer frente por adelantado a los momentos previsibles de ese proceso, a las críticas que el hablante prevé que los otros puedan hacer.

3.3.3.2.4. Contextual

Las anteriores consideraciones obligan a asumir que el discurso argumentativo apunta más a la validez que a la verdad, al juicio de

[18] Ch. Perelman, *Rhétoriques*, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1989, página 123.

valor que a los juicios de realidad, a las opiniones «bien fundadas» que a las verdades universales. Lo que está en juego, tanto en los textos como en la conversación cooperativa, no es la pretensión de una verdad objetiva, empíricamente comprobable, ni la conformidad del contenido proposicional de sus enunciados con estados de cosas o leyes universales de la naturaleza o de la sociedad, sino más simplemente la legitimidad de una posición en relación con un aspecto del mundo o de la vida.

Las conclusiones del texto y los argumentos que las apoyan están contextualmente determinadas, buscan y, en su caso, alcanzan, una validez en un ámbito social temporalmente localizado: son posiciones (opiniones) con respecto a los problemas que emanan del orden social y que cuentan con las circunstancias en que se plantean los problemas; por eso, más que el reconocimiento de su verdad, en el sentido epistemológico, pretenden lo que podríamos llamar, el reconocimiento de su validez operativa, algo así como «la solución más razonable», «la actitud más coherente», «la respuesta preferible», y cosas por el estilo. Esta dependencia de la situación que caracteriza al proceso argumentativo está en la base de su carácter polémico, pues son las variaciones situacionales (entre las que se incluyen las disposiciones particulares y hasta los errores del hablante) las que impiden realizar el razonamiento ideal incontestable. En relación con la legitimidad que el texto pretende para sus significados, conviene no confundir la «universalidad del razonamiento» con la «universalidad de la conclusión». La primera se apoya en el supuesto de la racionalidad humana, la segunda en la estabilidad de las condiciones de las experiencias. La argumentación textual parte siempre de una condición específica, de determinada ubicación del hablante en el seno de una formación social, por lo que renuncia al segundo tipo de universalidad, es decir a establecer conclusiones válidas para todo sitio y ocasión, pero la sostiene, en las condiciones dadas, apelando a la inteligencia y racionalidad que se supone común a todos los hombres.

De esta forma, el texto aspira con frecuencia a convalidar la apreciación subjetiva e individual, que se generaliza por recurso a criterios intersubjetivos evaluados racionalmente para el caso. Como señala Habermas: «La universalizabilidad de intereses y valoraciones depende de las normas y valores que encuentran reconocimiento intersubjetivo en circunstancias determinadas»[19]. No hay que olvidar

[19] Cfr. J. Habermas, *Conocimiento e interés,* Madrid, Taurus, 1982, pág. 317.

que el origen de toda argumentación es una posición personal con respecto a un aspecto del sistema social. La utilización del discurso argumentativo implica la pretensión de que dicha posición no obedece únicamente a las condiciones idiosincráticas del individuo, a sentimientos que sólo él puede comprender, sino que puede fundarse en condiciones contextuales más amplias y en criterios intersubjetivos más generales que pueden, no sólo explicar el punto de vista del texto, sino pretender que sea compartido por el lector, que el texto interioriza. J. A. Marina ha explicado con precisión este paso de la evidencia privada a la pública y sus implicaciones:

> Esta búsqueda interminable exige la superación del régimen de las evidencias privadas, pero dentro de la misma evidencia privada. Es el sujeto concreto, usted y yo, los que debemos buscar corroboración a nuestras personales creencias, y uno de los procedimientos es acoger provisionalmente las evidencias ajenas y contrastarlas con las nuestras. Todo el proceso ha de ser querido, suscitado, mantenido por nuestras propias inteligencias, pues es dentro de nosotros donde esta búsqueda de evidencias intersubjetivas puede tener lugar. El diálogo tiene lugar entre dos personas, pero sólo en apariencia. Debo aceptar la voz ajena como parte de mi diálogo interior. Tengo que convertir aquella voz exterior en habla interna. Decirme a mí mismo lo que me ha dicho desde fuera y prolongar su significado[20].

En definitiva, el discurso argumentativo se caracteriza por una precariedad relativa, por ser virtualmente contestable según el mismo mecanismo puesto a funcionar por cualquier interlocutor, por la posibilidad permanente de que mejores argumentos contradigan sus conclusiones, por el hecho, en fin, de que su éxito depende en última instancia de que los interlocutores queden convencidos y declaren su aceptación de las razones del texto. Puesto que la argumentación carece de un fundamento objetivo último, puesto que muchas afirmaciones se apoyan en opiniones y sistemas subjetivos de valores, siempre es posible poner reparos a una tesis y no asumir la convicción, aunque sea oponiendo argumentos peregrinos a los que, en todo caso, habría que contestar si se desea conservar la comunidad cooperativa que el intercambio de textos crea.

---

[20] Cfr. J. A. Marina, *Ética para náufragos,* Barcelona, Anagrama, 1995, páginas 134-135.

Por todas estas razones, el éxito en la conversación cooperativa y en la comunicación por medio de textos de este tipo sólo puede asegurarse sobre la base de un orden social en el que se presume la buena fe, la confianza, esto es, la aceptación tácita del razonamiento como mecanismo para la validación de las posiciones. Quedan excluidos, por tanto, los procedimientos retóricos, la apelación a los sentimientos y a las pasiones, todo lo que puede poner en peligro la igualdad de los interlocutores para argumentar y contraargumentar.

La confianza, que subyace en la regla de la sinceridad de los actos de habla declarativos y en la mencionada máxima de cualidad que rige la conversación cooperativa, sirve de fundamento a las afirmaciones de los textos más que cualquier procedimiento objetivo. La mentira, que defrauda la confianza, atenta contra la base misma de la argumentación, al mismo tiempo que reconoce su validez como mecanismo; pues la mentira consiste en presentar como verdadero lo que se sabe falso: al presentarlo como verdadero lo utiliza con toda naturalidad siguiendo los principios textuales y argumentativos, fundamentando nuevas proposiciones, aceptando, en suma, la legitimación por estos procedimientos; no es la argumentación lo que falla, de hecho triunfa mientras los enunciados pasen por verdaderos. Si se descubre su falsedad, el mecanismo ha mostrado de todas formas su operatividad, pero el hablante (y sus enunciados) dejan de tener la confianza de los interlocutores; de hecho no es en última instancia la correspondencia entre los enunciados y los hechos la que sostiene la argumentación, sino la aceptación colectiva de determinados contenidos cognoscitivos.

3.3.3.3. Argumentación y trasfondo

Es preciso, pues, volver a considerar el papel del trasfondo, el hecho de que los usuarios de los textos formen una comunidad, cosa que queda patente ya en su interés por los mismos problemas que el texto focaliza, y que compartan un conjunto de conocimientos por los que se rige su vida. En el apartado 3.3.1 hemos señalado la necesidad de una información de trasfondo presuntamente compartida como base para la inteligibilidad de los textos, ahora nos interesa subrayar el papel que esa información juega en el desarrollo argumentativo de los mismos. Pues siendo imposible someter a discusión y prueba todos los hechos y opiniones, es obvio que el texto debe apo-

yarse en planteamientos y tesis aceptadas de antemano y no sometidos a discusión, que han sido formadas por la experiencia de la vida en sociedad (de la que forma parte la creación de textos) de las generaciones precedentes. El estatuto epistemológico de estas tesis, apunta Perelman[21], puede ser variable: se tratará de afirmaciones elaboradas en el seno de una disciplina científica, o de dogmas, o de creencias de sentido común, o de preceptos o reglas de conducta aprobadas, o simplemente de proposiciones que han sido admitidas por los interlocutores en un estadio anterior de la discusión. En cualquier caso tienen en común el hecho de que no se puede, sin riesgo de parecer ridículo, apartarse de ellas sin proporcionar una razón que justifique ese comportamiento, pues es lo que la sociedad da por establecido como conocimiento lo que delimita lo cognoscible y proporciona el armazón dentro del cual lo que aún no se conoce se podrá conocer en el futuro.

Este universo de significación preestablecido no necesita justificación o, mejor dicho, se legitima a sí mismo por mor de su existencia objetiva en funcionamiento eficaz. Los procedimientos específicos para su mantenimiento se hacen necesarios cuando se plantea un problema: es así como surgen los textos. El texto, como ya señalamos, puede desarrollarse a base de cuestionar un aspecto del orden social, pero para hacerlo debe contar con el reconocimiento y aceptación de ese orden social en todos los demás aspectos no cuestionados explícitamente. Por el contrario, y a causa de la no cuestionabilidad del trasfondo, presentar en el texto afirmaciones que no han sido comunitariamente asentadas, como formando parte del trasfondo, presuponiendo su validez indiscutible, constituye una estrategia retórica argumentativamente ilícita, pues atenta contra la libertad de los interlocutores.

En resumen, el texto, orientado al asentimiento del otro e instalado en el saber colectivo interiorizado por los sujetos sociales, tiende a incorporar información nueva al acervo comunitario pero necesita sustentarla en la información dada (trasfondo), derivando de ella contenidos intermedios (argumentación). En el próximo apartado analizaremos cómo esta variedad de información puede reconocerse en la estructura semántico-pragmática de los textos.

---

[21] Cfr. Ch. Perelman, *op. cit.*, págs. 361-362.

3.4. La organización de la información textual

El texto, pues, es un conglomerado de información que se encuentra organizado en orden al cumplimiento de su función básica de interacción social, esto es, el contenido del texto se inserta en un marco de referencias comunitarias (trasfondo) y busca ser recibido, comprendido y asimilado por el interlocutor, e incluso suscitar una respuesta (conversación y argumentación). Por todo ello, la información que el texto presenta puede ser clasificada según el papel que juega en la interacción, independientemente de cuál sea su contenido específico. Distinguimos, para este propósito, cuatro categorías: información básica o nuclear, que constituye la aportación informativa propiamente dicha, los contenidos presumiblemente desconocidos por el destinatario que se quieren comunicar, la información fática y la información preparatoria, que preparan para la asimilación de la información básica, y la información derivada, nueva información obtenida a partir de la información básica.

3.4.1. *Información básica*

Aunque la unidad de los textos parece adoptar muchas veces marcas formales (indicativos de principio y fin, título general y títulos de sus partes, numeraciones...), es fundamentalmente una condición que se aplica al contenido, a la información que transmiten sus frases.

Una oración empleada en un contexto comunicativo puede constituir ya un texto. Por ello, la estructura de la oración puede proporcionar la base para comprender los mecanismos de la unidad textual. Sea la frase:

Los seres humanos son meros autómatas.

En ella se nos dice algo (predicado, rema): «son meros autómatas», de alguien (o algo) (sujeto, tema): «los seres humanos». Adoptemos como hipótesis que la unidad de contenido del texto puede seguir este mismo esquema (sujeto-predicado, tema-rema), que es el de la predicación, y por tanto también el del juicio, en el sentido lógico, y por tanto el del conocimiento.

En este sentido, todo texto se caracteriza por la estabilidad relativa de su tema y su rema. El modelo ideal de estabilidad (pero no de

texto) se produciría cuando el tema de cada una de las frases del texto es una especificación o una variedad de un único tema constante, y el rema es una abstracción conceptual de todos los remas concretos, es decir, de los predicados de las oraciones sucesivas[22]. Podemos imaginarnos un texto que trate, por ejemplo, de «la crisis de Europa» en el que se expongan sucesivamente los problemas, dificultades, adversidades, conflictos y necesidades (especificaciones del rema, 'crisis') de los distintos países (miembros que componen el tema 'Europa'). Aunque la aproximación a este modelo no tiene ninguna ventaja, pues las complejidades que el texto puede alcanzar se apoyan en la flexibilidad de la sintaxis y en la superación de los esquemas, sí cabe postular, sin embargo, que cierto número de las oraciones de un texto puede responder directa o indirectamente a este mecanismo, lo que implica la posibilidad de recoger el contenido de todas ellas en una proposición cuyo sujeto sería el tema estable, del que los temas de las oraciones son especificaciones o variaciones, y el predicado o rema la abstracción conceptual de los predicados del texto. Estos dos elementos pueden ser suministrados por el texto, en una de sus frases o en el título por ejemplo, o bien pueden estar latentes en el texto y exigen una labor de construcción por parte del lector que debe deducir la unidad de la variedad y la abstracción de los datos concretos[23]. Lo más probable es que el texto sobre Europa se detenga a exponer procesos, acontecimientos y opiniones cuya interrelación confirme o cree la impresión de crisis en la época a que se refieren.

Esta proposición, que vertebra el texto, le da unidad y lo identifica semánticamente, reproduce sintéticamente el contenido propiamente informativo del texto, recoge su idea principal, el conocimiento básico y nuclear que el texto transmite. Todavía más, tal proposición debería reflejar la información que motiva la comunicación y que se presume desconocida por los destinatarios. En el texto común esta información suele ser general y abstracta, como en el texto sobre Europa, o combinar la concreta de la representación con la abstracta o general que le atribuye validez, la valora o la interpreta

[22] Se comprenderá mejor la distribución de la información básica en el texto si se tienen presentes las ideas desarrolladas en 2.3.6 sobre los procedimientos de repetición.

[23] La identificación de la información básica se realiza por medio de las mismas operaciones que se utilizan para resumir el texto. Las analizamos en 4.3.1.1.

(por ejemplo un texto que pudiéramos sintetizar en una frase como «éxito de nuestros atletas en la Universiada»)[24].

Como puede observarsse, para la determinación de la proposición textual o información básica, esto es, la que reúne el tema y el rema, entran en juego factores cuantitativos y factores cualitativos. Por un lado, el tema y el rema proceden de sus representantes más concretos y específicos que se distribuyen ampliamente en las oraciones del texto (factor cuantitativo), por otro forman una única proposición que reproduce el contenido propiamente informativo del texto (factor cualitativo). Aunque la unidad del texto parece más fuerte si ambos elementos se conjugan, cabe la posibilidad de que el factor cualitativo (relevancia o novedad de la información) no se apoye en las diversas formas de reiteración y variación (factor cuantitativo), y ocupe una parte muy pequeña del texto, aunque significativa (principio o final, por ejemplo), o bien que la proposición aparezca enfatizada. Tomemos, por ejemplo, el siguiente texto:

> Han emitido en televisión obras silenciosas de Fritz Lang: *Las tres luces, Los nibelungos.* También emitieron *Tres hombres malos*, que es John Ford sin límites; *Lirios rotos*, prodigio lírico de D. Griffith. Y más. No muchas, nunca bastantes, pero más. Se llama a estas películas mudas. En realidad son no habladas, silenciosas. Pero ¿mudas? ¿Cómo llamar muda a la elocuencia en la cumbre? Son puro lenguaje, pura palabra inaudible, susurrada con la voz de los silencios sagrados.
>
> Es curioso que estos monumentos del primitivismo salgan de esa trituradora de cine que es la televisión con la identidad mejor parada que los filmes hablados. Hay una razón fácil de observar que explica esta paradoja. De cualquier buena película, hablada o no, es imposible apartar la mirada: o se ve toda y en continuidad o se ve sólo su espectro mutilado. En las películas habladas que emite la televisión es casi inevitable apartar de cuando en cuando la mirada. Nos queda tras la espalda la referencia del diálogo, y con ella pegada a la oreja uno se puede ir a dar un vistazo a las lentejas de turno. La antena auditiva sustituye a la imagen y uno cree seguir viendo la película sin verla, oyendo sus ecos, no viendo su voz.

---

[24] Naturalmente, en textos narrativos puros, la información abstracta está implícita y puede percibirse como información básica la información nueva, inesperada, etc., que resuelve las incertidumbres y los conflictos planteados a lo largo del texto, a la que se sumará, si procede, la significación que el propio lector pueda atribuirle. Véase más adelante lo que decimos sobre el resumen de los textos narrativos (4.3.2.1). Acerca de la narración artística, que trasciende el mero interés particular o morboso sobre determinados acontecimientos nos detendremos brevemente en 4.5.4.4.3.

Pero esto no ocurre en la emisión de filmes no hablados. Su silencio obliga a mantener la mirada fija en la pantalla y a no apartarla nunca de ella si es que quiere verse. De lo contrario, si uno aparta los ojos y se va a otra parte, al no existir referencia auditiva, la continuidad argumental se pierde del todo y, tras un paseo por casa, el telespectador queda descolgado sin remedio de la secuencia, del soporte del relato. Hay, por tal causa, que verlos con fijación hipnótica, como debe verse toda película, hablada o no. Pero en el caso de estas últimas su silencio obliga al telespectador a mantenerse como estatua nocturna frente al televisor.

Al estar escrito con silencio elocuente, el cine no hablado ha de verse por fuerza en estado de alta concentración. Su silencio, al ser vehículo por donde discurren los signos visuales, contribuye a hacer posible esa concentración. La televisión degrada habitualmente al cine porque permite verlo sin esfuerzo, en situación de pasivo e indistinto consumo. No ocurre así, en cambio, con el cine no hablado. Ver éste en una pequeña pantalla requiere esfuerzo, y esto ennoblece su consumo y convierte al simple mirar en un amago de contemplar, al simple asistir en algo que se parece a ser.

Si quisiéramos reducir su información a lo nuclear tendríamos una proposición de este tenor:

(1a) Las grandes películas mudas (Tema) evitan la degradación propia del consumo televisivo (Rema)

o, en términos positivos:

(1b) La televisión ennoblece el consumo (Rema) del cine mudo (Tema).

Tema y rema aparecen de manera más o menos directa en las siguientes oraciones (en negrita las manifestaciones del tema, en cursiva las del rema):

(i) Es curioso que **estos monumentos del primitivismo** *salgan de esa trituradora de cine que es la televisión con la identidad mejor parada que los filmes hablados.*

(ii) Pero *esto no ocurre* en **la emisión de filmes no hablados.**

(iii) Hay, por tal causa, que *ver***los** *con fijación hipnótica,* como debe verse toda película, hablada o no.

(iv) Al estar escrito con silencio elocuente, *el cine no hablado* **ha de verse por fuerza en estado de alta concentración.**

(v) *No ocurre así*, en cambio, **con el cine no hablado.**

(vi) *Ver* **éste** en una pequeña pantalla requiere esfuerzo, *y esto ennoblece su consumo.*

Al mismo tiempo, la información básica tal como queda recogida en la versión 2a reproduce casi literalmente la última de las frases del texto que hemos mencionado (vi), integrando información que aparece implicada, expresada o simplemente repetida a lo largo del texto, para dar forma a una conclusión última. Así pues, este texto ilustra los dos mecanismos en los que se manifiesta la información básica: a) de repetición con variaciones; b) de progresión lineal hasta una conclusión. Esto no debe extrañarnos, pues los textos suelen combinar ambos mecanismos en la medida en que la información básica, antes de quedar definitivamente establecida, aparece anticipada total o parcialmente para poder ligarse bien al resto del texto.

Por último, conviene notar que la información básica no tiene por qué limitarse a una proposición simple; cabe incluir en ella todos los matices, las modalidades y excepciones que restringen su alcance o atenúan el grado de compromiso del emisor con dicha información; por ejemplo, si el texto dijera (en cursiva las restricciones a la información básica propiamente dicha):

> *Parece haber razones poderosas para pensar que* el cine mudo puede ser contemplado con plena satisfacción en la pequeña pantalla, *al menos por quienes conservan cierto interés y afición por sus productos.*

3.4.2. *Información fática*

Los dos mecanismos de inscripción de la información básica se apoyan en un espacio textual cuyo contenido no pertenece a ésta. En el primer caso (reiteración y variaciones), la redundancia no se percibe como repetición sin sentido por el contraste con la información no redundante que la acompaña, en el segundo (progresión), la información básica es el último eslabón de una cadena de contenidos de naturaleza diferente; ambas circunstancias alcanzan explicación en el hecho de que el texto no es un mero contenedor de información, sino un medio de interacción comunicativa que debe tener en cuenta a los eventuales receptores y sus circunstancias (orden social).

En efecto, a pesar de su carácter unitario y concluso, la información del texto no puede ser absoluta y total, pues en ese caso la comunicación sería imposible, incluso sería imposible intentarla. Todo pensamiento nace y emerge en el marco de otros pensamientos, los que la experiencia social de los individuos ha ido incorporando a su persona en forma de conocimiento. Los estímulos evocan el sector de conocimiento con el que mantienen algún tipo de relación y de esa forma constituyen un pensamiento inteligible. En otras palabras, la información que el texto transmite debe poder relacionarse con la información de que dispone el organismo que la recibe, pues sólo así éste puede asimilarla y ser afectado por ella. Y ello, tanto en lo que se refiere a la capacidad de captar y comprender el contenido del texto (semántica), como a la capacidad de aceptarlo, asentir y responder a él. De aquí derivan dos principios que podríamos enunciar de la siguiente manera:

1. Toda información nueva debe acomodarse a la información conocida y dada.
2. La información nueva debe presentarse de manera que supere las resistencias naturales de quien la va a recibir. Resistencias de orden psíquico, pues se acepta mejor lo que se acomoda a nuestras expectativas, y resistencias de orden cognitivo, pues lo excesivamente nuevo es también ininteligible.

Por tanto, y en relación con lo anteriormente dicho; además de la información básica, desconocida, que el texto transmite, podemos encontrar en él información ya conocida, o información no relevante que sirve de apoyo a la información básica.

En primer término tenemos la información que en otro momento llamamos información *fática*, pues tiene como función iniciar o establecer el contacto comunicativo; pero no en un sentido puramente formal de llamar o atraer la atención del destinatario, sino en el de establecer el fondo común de conocimientos sobre el que se va a construir el texto. En el texto que comentamos, esta información aparece en el primer párrafo y se cifra en un hecho y un juicio: el hecho es la emisión de películas mudas en televisión, el juicio se refiere a la alta calidad estética de estas películas. Nótese cómo en seguida esta información aparece como tema del texto, y no como rema: «Es curioso que esos monumentos del primitivismo...»

La información fática no es una información relevante desde el

punto de vista de la comunicación emprendida; no es suficiente para justificar el texto. Puede, incluso, ser una información ya conocida directa o indirectamente por el lector; aun en el caso de ser desconocida, el lector la percibe como relativa a un estado de cosas posible del que podría estar advertido. El texto no es producido para transmitir ese contenido, sino que se limita a evocarlo como fondo en el que insertar las ideas propiamente relevantes. Recordemos que habíamos identificado la información fática como la actualización del mundo posible no marcado en el texto o simplemente del estado de cosas que hace de fondo de lo que se va a decir. Si el texto careciera de otros indicativos (como título, localización, medio en el que se difunde, etc.), esta información fática proporcionaría los dispositivos temáticos necesarios para captar la atención del lector, de ahí su nombre, que tomamos de la función fática jakobsoniana, pues sirve para establecer el *contacto* con los interlocutores, para ponerlos en antecedentes y evitar un encuentro abrupto con los contenidos nuevos.

3.4.3. *Información preparatoria*

Si la información fática sirve para evocar una base de conocimientos y creencias comunes sobre los que pueda fundarse la interacción comunicativa, la circulación del texto en la comunidad, la información *preparatoria*, por su parte, da por sentado el contacto y tiene como objetivo facilitar el tránsito a la información *nuclear* que, por su carácter novedoso y sorprendente, resulta siempre difícil de asimilar o de aceptar. La información preparatoria está constituida por argumentos, ejemplos, razones, opiniones autorizadas, etc. que conducen a la información básica o la respaldan y la hacen convincente. Por ejemplo, en el texto que estamos comentando, la información preparatoria se encuentra en frases como

> (vii) Las buenas películas exigen una atención continuada.
>
> (viii) La contemplación de películas sonoras en televisión facilita la distracción.
>
> (ix) Las películas mudas exigen siempre esfuerzo y atención continuados.

Como ya señalamos, el texto común no es un discurso lógico o científico, que exige una argumentación pormenorizada y rigurosa, ni

un discurso retórico, que busca la persuasión con medios al margen de su propio contenido, pero, en todo caso, debe sustentar su eficacia comunicativa amparando sus contenidos con puntos de vista objetivos, estables o intersubjetivos, tal es la función de la información preparatoria. Como se ve en el ejemplo, sus proposiciones pueden considerarse o bien conclusiones de razonamientos implícitos, o bien saberes comunes o ya aceptados o procedentes de otros textos que se invocan, etc. La novedad de la información nuclear la vuelve sorprendente, poco comprensible, incluso inadmisible si se presenta de repente, la información preparatoria permite que el lector la asimile sin sobresaltos ni quebrantos. Como puede comprobarse, la condición de información preparatoria no procede de las cualidades de su contenido sino de su situación y función dentro del texto.

3.4.4. *Información derivada*

Finalmente, nos encontramos con la información que desarrolla la información básica, por tanto, consecuencias, implicaciones, derivaciones y significación de la información básica. En cierto modo, esta información pertenece a la información básica y se puede considerar registrada en la información textual, pero no tanto porque esté lógica o semánticamente implicada en ella, sino porque el texto la despliega y la conecta con ella. Así, en el texto que estamos utilizando se nos dice que ver el cine mudo en la pequeña pantalla requiere un esfuerzo (argumentación, información preparatoria) y esto ennoblece su consumo (información básica) y prosigue: «transforma al simple mirar en ver, al asistir en ser». Decimos que esta última información no es nuclear, sino derivada en la medida en que constituye una concreción, una explicación o un desarrollo posible de la tesis o idea básica, pero no es ni una repetición de la idea básica, ni está implícita en la idea básica, aunque una vez expuesta parezca natural su asociación con ella. El texto sostiene básicamente que las películas mudas evitan la degradación del canal televisivo o, en términos positivos, que invitan a un consumo elevado (noble). El texto podría terminar así o explicar más pormenorizadamente lo que significa aquí la (no) degradación o el consumo noble, es decir, desarrollando más información derivada, es el modo en que el texto puede ir complicándose, introduciendo nuevos temas, sobre los que incidirían nuevos remas. A partir de aquí el texto que comentamos podría, sin perder unidad, desplazar su

orientación hacia el tema, ya introducido, del consumo de obras cinematográficas.

Estos cuatro tipos de información pueden agruparse en dos, por un lado la información fática y la información preparatoria no aportan nuevo conocimiento, sino que son el basamento en el que se insertan los contenidos propiamente informativos del texto, constituyen, pues, *información de apoyo*; por el contrario, la información básica y la derivada conforman nuevo conocimiento, contenidos intelectuales o existenciales desconocidos por el lector, constituyen *información sustantiva*. En este sentido pueden presentarse dificultades a la hora de deslindar la información básica de la información derivada. De hecho pueden formar una sólida unidad y ser tratadas conjuntamente, por ejemplo cuando la información derivada está constituida por implicaciones de la información básica. Sin embargo la información básica constituye una especie de clímax cognitivo a partir del cual la información subsiguiente, aun siendo novedosa, es asimilada con más naturalidad por el receptor, sin necesidad de información preparatoria adicional: ésta es la información derivada.

3.4.5. *El texto complejo*

La información básica y la información derivada, lejos de agotar el texto y llevarlo a su término, abren el camino para su crecimiento y renovación, pues una vez captadas y asimiladas por el lector, aceptadas en su novedad, pueden actuar como información preparatoria de nuevos contenidos básicos y derivados, y así sucesivamente. Los textos más extensos suelen ser textos compuestos, es decir formados por varios textos breves cuyo ensamblaje lineal se apoya en la transformación de la información sustantiva en información de apoyo, si bien, para garantizar la unidad y cohesión propias del texto es necesaria también la homogeneidad de los contenidos de los textos simples que forman el texto compuesto. El ensamblaje o coherencia lineal de los textos es idéntico al de las oraciones; supone la progresión ordenada de los contenidos, el apoyo de los nuevos en los viejos. Pero, de la misma manera que la coherencia lineal de las oraciones no garantiza la cohesión del enunciado que forman, como por ejemplo:

> Mariano pescó un róbalo que compró el instructor recién llegado de Londres para financiar la operación que festejaron mis primos

cuando se produjo la tormenta; este nefasto acontecimiento arruinó la cosecha de tomate que con tanto interés habían plantado los agricultores.

sino que necesitan cierta constancia o unidad temática global, como hemos visto que ocurre en el texto sobre cine mudo y televisión, tampoco la sucesión linealmente correcta de textos puede formar una unidad de interacción comunicativa compleja sin el mantenimiento de ciertas constantes semánticas en torno a las cuales se estructura el texto complejo y se define la pertinencia de sus contenidos tal como quedó definida en 2.5 (cada una de las oraciones del ejemplo anterior podría desarrollarse en un breve texto, pero el conjunto no constituiría un texto complejo coherente). Precisamente la permanencia de los elementos temáticos, la presunción de pertinencia, permite captar la unidad textual en cadenas de oraciones linealmente incoherentes, pues la presunción de ese fondo semántico estable permite restaurar los contenidos implícitos que hacen coherente la sucesión. El siguiente texto puede considerarse anómalo por presentar un desarrollo lineal incoherente; sin embargo, resulta inteligible y aceptable como respuesta a la pregunta ¿Qué opinión le merece el mundo en que vive?, pues ésta sirve de filtro para la interpretación de oraciones cuya combinación consideraríamos anómala y sin sentido si quisiéramos entenderla literalmente y fuera de ese marco:

Cuando las cosas marchan bien dentro de ti, el mundo es maravilloso. Si las cosas se tuercen en tu corazón, todo el mundo, todo tu mundo, se avería. El mundo me parece algo espléndido y algo repugnante. Hay mucha basura y pocos basureros. Pero yo tampoco soy un misionero, no hago nada para cambiar las cosas; soy débil, y la azada pesa demasiado. No me atrevo a escupir, porque sé que también merezco que me escupan. Me alimentan bondadosamente. La cigarra tiene el pesebre repleto. Vendo millones de libros. Cuando me apetece ver *Miami Vice,* cojo mi reactor y me largo a Florida para ver la serie en su ambiente. Mi mujer besa mis sandalias. No puedo quejarme. Pronto habrá una calle con mi nombre, y el mundo mejorará muchísimo. Será una calle fría.

La complejidad de los textos compuestos puede alcanzar grados muy notables a causa de la interpenetración de la información procedente de los textos simples que los forman, pero su régimen semántico pragmático en nada difiere del que hemos analizado; por esta ra-

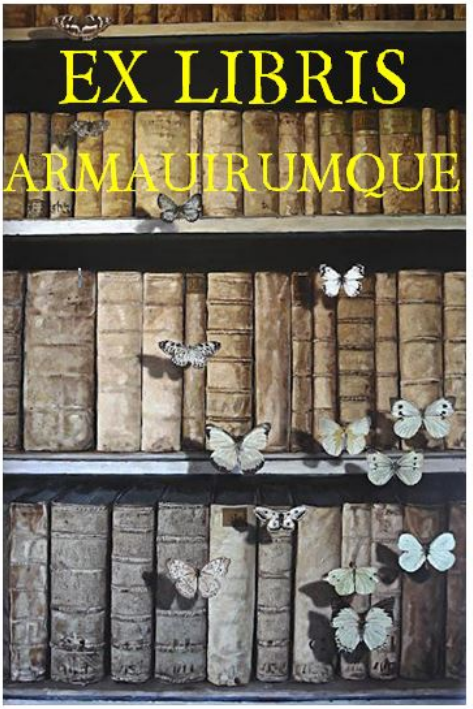
zón nos parece legítimo servirnos de textos relativamente simples y breves que contienen ya todos los componentes y resultan más manejables.

3.4.6. *La competencia textual*

La información de los textos debe pertenecer a una de estas cuatro clases (básica, fática, preparatoria y derivada). Aunque la información básica es suficiente para constituir un texto *(Perro suelto)*, pues la información derivada no es estrictamente necesaria y la información fática y la preparatoria pueden estar dadas por el contexto, apenas el texto posee una mínima complejidad y un contexto poco definido tiende a desplegar las cuatro clases. Sin embargo, no existe ninguna exigencia predeterminada por lo que respecta al orden de presentación en el texto, ni a la proporción que corresponde a cada una de ellas. Es cierto que hay un orden más natural que obligaría a empezar por la información fática, para seguir por la preparatoria y acabar con la básica y la derivada. Sin embargo, el texto tiende a entremezclarlas, pues las unidades lingüísticas que lo componen, las oraciones, son microestructuras de relación que sirven precisamente para hacer avanzar el texto al poner en contacto los contenidos de los cuatro bloques en sus manifestaciones léxicas y sintagmáticas. Además, también es posible que por razones de eficacia los contenidos más importantes ocupen los lugares más destacados e incluso aparezcan repetidos, como suele ocurrir con la información básica, que primero se anticipa para reaparecer luego, una vez que los mecanismos fáticos y preparatorios le han allanado el camino. En todo caso, el texto es una estructura flexible que admite sin violencia muchas configuraciones; de ahí que sea difícil analizarlo en partes segmentables, pues en general los fragmentos de un texto simple no gozan de autonomía y pueden contener en proporciones diversas información de todas las categorías, y los fragmentos de textos compuestos sólo son autónomos si constituyen textos completos por sí mismos.

Por otra parte, los dos principios de estructuración textual (constancia y renovación) afectan a las clases de información sólo de manera parcial e indirecta; es decir, no tiene por qué haber coincidencia entre los bloques de información homogénea (fática o lo que sea) y la constancia o repetición por un lado, y la transición entre bloques heterogéneos y la renovación e introducción de nueva información,

por otro, aunque es lógico que el cambio de información suponga al mismo tiempo un avance, pero las diferentes clases de información pueden llegar a estar tan imbricadas, gracias a la flexibilidad de la oración, que se vuelva imposible establecer correlaciones entre dichas clases de información y la progresión lineal del texto. Pertenece a la competencia lingüística y textual la capacidad de reconocer y categorizar la información en uno de los cuatro tipos señalados, pues es esa capacidad la que permite el consumo eficaz de los textos, o, lo que viene a ser lo mismo, en la lectura atenta y perspicaz identificamos distintas categorías de información, no sólo por el contenido, sino y fundamentalmente por las relaciones que mantienen entre sí (por ejemplo, la información preparatoria lo es de la básica), con nuestro conocimiento actual (la información de trasfondo actualiza contenidos de nuestra memoria, la información básica nos aporta conocimientos nuevos) y con las intenciones del emisor hacia nosotros (qué nos quiere comunicar).



CAPÍTULO IV

El comentario de textos

4.1. COMENTARIO DE TEXTOS Y LECTURA

Comentar un texto es presentar de forma organizada y coherente la reacción personal a su contenido, la respuesta que su lectura provoca. El comentario sistematiza la lectura, tiene su origen en la lectura, pero no es una mera transcripción de las ideas que la lectura del texto transmite o suscita en el lector, pues la complejidad estructural de los textos, en los que aparecen imbricadas informaciones de todo tipo, tiende a producir una respuesta inmediata, pero inorgánica, parcial y progresiva: en el acto de lectura el sentido se está haciendo, incrementando y transformando de manera permanente y, cuando la lectura termina, salvo una dedicación explícita a la formulación de conclusiones, ese carácter proteico e inestable permanecerá en la medida en que toda evocación del texto tenderá a ser parcial y su sentido dependiente de las intenciones u ocupaciones del momento de la evocación. El comentario sirve para fijar el sentido de manera definitiva, pero no el sentido del texto, que variará según las circunstancias y los lectores, sino el sentido de una lectura. Pero la propia lectura queda transformada por el comentario, que, por su carácter sistemático y formalizado, obliga a tomar decisiones sobre cuestiones del texto que de otra manera permanecerían latentes y abiertas, a poner orden en la información recibida, en suma, a considerar el texto globalmente como un todo acabado, y no en su transcurso. En resumen, el comentario invita a una lectura cuidada y atenta, a relecturas parciales o totales y, en definitiva, a la elaboración formal de conclusiones personales.

El comentario que nos ocupa es un comentario del contenido del texto, sin desdeñar la influencia que los factores formales, retóricos y estilísticos puedan tener en la significación, haremos abstracción de ellos. Hablando, pues, propiamente la expresión comentario de texto es incorrecta, pues no se trata de comentar todos los aspectos del texto, sino solamente su caudal informativo, su contenido. Por lo tanto el comentario versa sobre aquello que el texto dice, no sobre el texto en cuanto forma de organizar la información. El tema del comentario no es el texto en cuanto estructura lingüística o pragmática, en cuanto dispositivo formal para la comunicación, sino aquello de lo que el texto trata, el contenido de la comunicación.

El comentario de textos es una práctica común en las instituciones educativas, un instrumento flexible de aprendizaje y de evaluación de los conocimientos en la que se manifiesta no ya la cantidad de información adquirida, sino la capacidad del alumno para elaborarla e integrarla en su personalidad y en su mundo. Tal flexibilidad deriva, sin embargo, de que, a pesar de su arraigo en las instituciones, no obedece de manera rígida a formas convencionales, sino que se basa en ciertos principios generales de actividades textuales muy variadas, algunas del mismo carácter metatextual (reseñas de libros, recursos jurídicos), otras directamente textuales, es decir, que tienen como objeto no un texto, sino un segmento de realidad o de vida que, a los efectos y en la medida en que aparece delimitado y referido, tiene un comportamiento semejante al del texto (editoriales, cartas, informes, crónicas).

El problema más importante que debe resolver cualquier metodología para la enseñanza del comentario consiste precisamente en preservar esta flexibilidad, en no convertir el comentario en una actividad mecánica y compartimentada, sino en un instrumento para la expresión personal, fluida e integrada de una relación, compleja, profunda y pluridimensional, con el contenido de los textos. La compartimentación lleva de manera inmediata a la simplicidad, pues al considerar las ideas por separado se las priva de las conexiones que forman las ideas complejas, a la superficialidad, pues es la interrelación con otras ideas lo que les da espesor, riqueza y profundidad, al monolitismo, pues los esquemas invitan a que se cubran sus casillas de forma estereotipada e impiden que las ideas entren en contacto, a través de la conciencia del comentarista, con las múltiples dimensiones vitales que las hacen realmente interesantes y significativas.

Por todo esto, nos parece que la primera condición que debemos

exigir al comentario de texto es la textualidad, pues es en los textos, y gracias a los mecanismos que hemos analizado hasta ahora, donde la información, sin perder compacidad, puede «moverse» ágilmente imbricando lo nuevo en lo dado, lo explícito con lo implícito, lo precedente con lo consecuente, etc. Si el comentario es una sistematización de la lectura, el texto es el sistema en el que se organiza lo que en la lectura aparece de forma dispersa, ocasional y poco integrada. Por esto mismo, cuando se prepara al alumno para adquirir y perfeccionar la destreza para el comentario, no sólo se le prepara para responder a los textos con eficiencia y profundidad, para realizar lecturas más atentas y penetrantes, sino que al mismo tiempo se está cultivando y perfeccionando la aptitud para producir textos en general.

4.2. Los dos componentes formales del comentario

El comentario de textos es una práctica lingüística, pues no es sino la producción de un texto sobre otro texto. Dejando de lado la conversación, que muestra, según hemos analizado, los mecanismos del comentario en estado naciente, pueden considerarse comentarios de texto, las respuestas a cartas, las reseñas de libros, etc. Otras prácticas, aunque se refieren a acontecimientos y no a textos, son asimilables en todos sus aspectos, al comentario. Estos comentarios no se declaran formalmente como tales ni reproducen ningún esquema preestablecido, ni se escriben siguiendo un método rígido, sin embargo han de obedecer a determinadas condiciones para ser comunicativamente eficaces. Puesto que el aprendizaje de la técnica del comentario ha de estar orientado a resolver problemas de la vida cotidiana, los escritos comunes son un modelo que el estudiante debe proponerse y del que nosotros podemos extraer ciertas características; sin embargo, antes de adquirir plenamente semejante destreza, parece conveniente formalizar y separar lo que en esos casos aparece entremezclado, y, en definitiva, tratar de establecer una estructura convencionalizada no ya en el contenido, sino también en la disposición formal.

Puesto que el objetivo del comentario es dar cuenta de una lectura atenta y profunda del texto de partida, y más concretamente de la lectura como proceso cognitivo, el comentario puede desglosarse en dos partes, resumen y comentario propiamente dicho, que se refieren a los dos aspectos que se integran en el proceso de conocimiento, la

asimilación de la información y la integración de la información asimilada en el dominio de la información que posee el lector y sus consecuencias. Se trata de dos caras de un único proceso; el texto tiene sentido, según hemos analizado, sobre un trasfondo que el lector debe manejar; no hay información que asimilar (resumir) si no es posible integrarla globalmente en la versión de ese conjunto de saberes y experiencias colectivas que contiene cada lector (comentario). La lectura, por otra parte, es un proceso lineal y acumulativo en el que la aprehensión de la información y las reacciones que suscita no se desglosan analíticamente, sino que van formando paulatinamente una respuesta más o menos homogénea, aunque nunca del todo acabada.

El resumen da cuenta de la comprensión del texto, y comprender algo es introducirlo en un conjunto de información que lo hace inteligible; resumir es realizar esa operación de manera condensada, ágil e implícita. Las tareas del comentario consisten precisamente en hacer explícito este proceso de integración y seguir su desarrollo para captar cómo afecta e incluso altera la configuración cognitiva que le da cobijo, es decir el comentario consiste en *explicar* cuáles son las relaciones (concomitancia, complementaridad, contraste, etc.) entre la información del texto y la que posee el lector y cómo se transforman al ponerse en contacto. El contenido del comentario debe expresar las condiciones de coherencia del resumen, síntesis de la información de partida, esto es del estímulo que desencadena todo el proceso. Por ello, y en consonancia con la mencionada unidad de resumen y comentario, no es necesario presentarlos por separado, pues el comentario puede incorporar de manera espontánea e informal menciones claras y directas a la información global del texto, resúmenes totales o parciales no segregados de su propio discurrir; sin embargo, en razón de ciertas características del resumen, la discriminación es conveniente, al menos en las fases de aprendizaje: el resumen facilita el anclaje del proceso en la identidad de la información del texto que, si bien es sometida a procesos diversos de comprensión y evaluación, tiene que serlo dentro de los límites que fijan precisamente aquellos mecanismos del texto que hacen de él un vehículo de interacción comunicativa y por tanto fijan su identidad semántica y estructural. La identidad semántica del texto, por su parte, determina el universo de referencias con el que su información quiere vincularse, de manera que, a pesar de la variabilidad de las lecturas (comentarios) posibles de un texto, los márgenes de variación para el resumen son pequeños y generalmente de tipo estilístico.

4.3. El resumen

El resumen, según queda dicho, sirve para fijar en breves términos la identidad semántico-pragmática del texto. El comentario ha de operar con una entidad demasiado extensa y, en consecuencia, poco manejable. Buena parte de nuestros intercambios verbales tienen como objeto textos, pero rara vez estos objetos están a nuestro alcance de forma completa; solemos referirnos a ellos o bien parcialmente (citando fragmentos) o bien a través de resúmenes. El resumen es la operación que nos permite tratar de los textos sin necesidad de tenerlos presentes en todo su detalle y amplitud. Es un sustituto del texto que debe conservar o reflejar, sin embargo, la cualidad de la información y su organización estructural. En una palabra, el resumen es una especie de *mapa* del texto que nos permite movernos imaginariamente por él siguiendo el trazado (esto es, la línea argumentativa) que conecta los puntos significativos (las ideas más importantes) señalando sus fronteras (de dónde parte y a dónde llega) hasta configurar un dibujo unitario reconocible del terreno (del texto)[1]. Por tanto, el resumen omite gran parte de la información del texto, pero conserva los contenidos nucleares y sus articulaciones que se hallan en *correspondencia* con los lugares notables del texto y con los procesos mentales que los relacionan. La información desechada podrá siempre ser recuperada o bien por su correspondencia con la información del resumen, o bien porque el resumen facilita un lugar en el que situarla. Con frecuencia puede ser necesario aludir en el comentario a alguna información textual que el resumen no recoge, pero el resumen facilita su localización ya sea como un aspecto implicado en cierta idea del texto, ya como un punto poco destacado dentro de la estructura del conjunto pero con una vinculación precisa con alguna de las informaciones relevantes.

---

[1] Cfr. el diálogo que el autor (A) mantiene con su alumna Marta (M), a la que pide la elaboración de un resumen después de cada capítulo en el libro de J. A. Marina, *op. cit.*, pág. 211:

«M. Antes de hacer el resumen quiero preguntarle algo que me está rondando desde el principio. ¿Para qué me hace hacer estos resúmenes?

»A. Se trata de una técnica de pensar que aprendí en Descartes. Descartes se dio cuenta de que todo argumento se desenvuelve en el tiempo, pero sólo es demostrativo si se capta como una unidad. Él lo resolvió acostumbrándose a recorrer, por un movimiento mental continuo y cada vez más acelerado, las diversas etapas del razonamiento, "hasta que he aprendido a pasar del principio al final con la suficiente rapidez para dejar poco trabajo a la memoria y tener la intuición de todo a la vez".»

4.3.1. *Propiedades del resumen*

El resumen, en fin, es una forma textual que conserva la información esencial del texto de partida y las vías en las que se puede localizar la información no esencial, una exposición en un lenguaje y estilo propios y en forma concentrada de la información de un texto. En otros términos, el resumen debe reunir las siguientes condiciones: adecuación al texto, economía y proporcionalidad, precisión, textualidad, personalidad y autonomía. Trataremos de explicarlas en relación con el siguiente texto:

> Es posible que el origen de la actual preocupación por el medio ambiente tenga mucho que ver con un acontecimiento histórico que tuvo lugar a mediados del presente siglo XX y que no debe pasar inadvertido.
>
> En esas fechas, por primera vez, pudimos observar a la Tierra desde fuera, desde el espacio exterior. Las fotografías enviadas por los satélites nos están ofreciendo desde entonces una imagen muy exacta de la pequeñez y de la fragilidad de nuestro planeta. Al mismo tiempo, estos valiosos documentos gráficos, a una escala cada vez más precisa, nos muestran con toda nitidez el progresivo deterioro físico del medio ambiente terrestre como consecuencia de los rápidos procesos de industrialización y de urbanización que hoy son posibles por efecto del desarrollo tecnológico tan espectacular que ha experimentado en los últimos años la sociedad humana.
>
> La opinión pública mundial entiende que existe una relación de causalidad directa entre progreso técnico, crecimiento económico y degradación del medio rural.
>
> Por eso, desde hace algunos años, la necesidad de integrar la exigencia medioambiental en todas las políticas sectoriales de crecimiento económico figura como una prioridad reconocida por todos los Gobiernos y por todos los agentes sociales. El conocido informe Brundtland sobre *nuestro futuro común* ha acuñado la expresión *desarrollo sostenible*, muy generalizada ya en todos los foros internacionales, para definir el tipo de desarrollo culturalmente deseable, que sería aquél que es capaz de satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer la posibilidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.
>
> Esta forma de desarrollo requiere un tipo de solidaridad al que la sociedad actual debe acostumbrarse desde ahora mismo.» Se trata de esa solidaridad intergeneracional que nos quiere recordar precisamente el lema elegido para conmemorar el Día Mundial del Medio Ambiente: «Un planeta mejor para los niños.» Si ya conocemos la fragili-

dad de nuestro planeta, no podemos hipotecar su futuro ni agotar sus virtualidades ecológicas con un consumo desenfrenado o con un uso egoísta e irracional del territorio. El hombre de finales del siglo XX no puede ser un mero depredador: tiene que ser un recreador de las condiciones naturales del medio en el que habita. Su modelo de desarrollo tiene que revisarse para que ciertos peligros que hoy se advierten como graves amenazas ecológicas para la supervivencia humana sobre la Tierra no se hagan realidad. La solución eficaz a los grandes problemas medioambientales del presente, desde los cambios climáticos —el llamado *efecto invernadero*— hasta la reducción de la capa de ozono, pasando por la defensa vegetal de la Amazonía, no podrá lograrse sin esa solidaridad intergeneracional que garantice un verdadero *desarrollo sostenible.*

4.3.1.1. Adecuación al texto

Como ya hemos señalado, el resumen es un mapa, un representante del texto. Lo primero que hay que exigir al resumen es que lo represente con fidelidad, esto quiere decir que debe existir una correspondencia precisa entre la información del texto y la del resumen. Puesto que el resumen es, ante todo, una condensación de la información, ésta debe sufrir una transformación; el resumen no reproduce el texto y por tanto no puede ser absolutamente fiel, pero la transformación debe ser tal que cualquier dato del texto pueda ser asociado al resumen según alguna regla de correspondencia, de acuerdo con las operaciones de transformación condensadora que lo rigen. Van Dijk[2] habla de cuatro operaciones básicas: omisión, selección, construcción, generalización. Según sea el tipo de información que se esté resumiendo, podrá ser recomendable una u otra operación:

—*Omitir:* consiste en comprimir la información a base de eliminar lo menos importante o significativo y expresar sólo los datos relevantes en el diseño general del texto. Con esta operación perdemos datos originales del texto, que de esta manera se hacen irrecuperables. Los datos susceptibles de ser omitidos en un resumen (o, de una manera más intuitiva, en una lectura espontánea) son los que no tienen una función dentro de la estructura del conjunto: situaciones

[2] Véase T. A. Van Dijk, *La ciencia del texto,* Barcelona, Paidós, 1978, págs. 59-63.

anecdóticas, circunstancias o ideas concomitantes a las que vertebran el texto, aspectos accesorios, casuales o episódicos que quizá pueden ayudar a una caracterización más profunda de algún elemento importante del texto, pero que no juegan ningún papel en dicha estructura. Constituyen contenidos que se olvidan fácilmente o, apoyados por otros similares, forman un ligero poso semántico de carácter secundario. Aunque pueden tener mucha importancia en el texto literario (su reiteración los convierte en indicios que configuran de manera indirecta ambientes y personajes), en el texto común son más bien contenidos que se mencionan por estar adheridos existencialmente a los estructuralmente pertinentes, razón por la cual el resumen puede prescindir de ellos.

—*Seleccionar:* como en el caso anterior, es una operación en la que se suprimen datos del texto original, pero de manera que son, al menos en parte, recuperables. Una serie de enunciados puede ser resumida por selección si sucede que uno de ellos implica o presupone a los demás y hay, por tanto, cierta redundancia. La selección consiste en expresar sólo el enunciado que implica a los otros. Así, una secuencia como *desayuné, salí de casa, cogí el coche y me fui al trabajo temprano* admite ser comprimida en *me fui al trabajo temprano.* El hecho de ir al trabajo temprano ya supone que el sujeto desayunó, salió de su casa y utilizó algún sistema de transporte. La implicación de la que hablamos no es sólo la deducción formal, sino que se refiere también a todo tipo de inferencias por defecto (es decir, que aceptamos si no hay constancia expresa de lo contrario) que realizamos sobre las emisiones lingüísticas.

—*Generalizar* y *abstraer:* a diferencia de los dos casos anteriores, la operación de generalizar no consiste en suprimir parte del texto original manteniendo otra parte que recoja lo esencial (omisión) o que implique lo eliminado (selección). En este caso se sustituye el texto original por otro texto más conciso que ignora ciertos detalles. La generalización consiste en sustituir varias secuencias que expresan casos específicos de un hecho general por una secuencia que exprese justamente ese hecho general. La relación de hiperonimia, de la que ya hablamos como procedimiento para acumular secuencias correferentes, es la que rige este tipo de operación. Los hipónimos se condensan en un hiperónimo que los contiene prescindiendo de los rasgos diferenciales de esos hipónimos: «Juan fue a jugar al fútbol, Margarita tenía un partido de tenis, Pedro prefirió correr en bicicleta y mi hermano hizo esgrima con mi padre» se transformará en 'Los chi-

cos hicieron deporte' («Juan», «Margarita» y «Pedro» se condensan en *los chicos* y «fútbol», «tenis» y «correr en bicicleta» en *deporte*).

—*Construir:* consiste en sustituir toda una serie de oraciones que expresan requisitos normales, propiedades, componentes, consecuencias, etc. de una circunstancia o idea más global por una oración que exprese esa idea más global. Es decir, consiste en elaborar una frase o período de frases que permite integrar y hacer coherentes entre sí a las frases que designan distintos aspectos de la actividad, el acontecimiento, el pensamiento, la situación, etc., que el texto expone en detalle.

Así por ejemplo, la secuencia

> Entré en el restaurante, pedí cocido, tomé un café y me fui

puede ser comprimida en 'fui a comer'. Y la secuencia

> Dijo que una fábrica como esa sólo podía traer beneficios..., que todos deberían estar contentos porque habría posibilidades de colocarse y de encontrar en ella clientes para sus pequeños comercios y que él personalmente podría utilizar sus influencias para que se instalase en el pueblo

invita a una construcción como: 'Defendió la instalación de la fábrica.' Como en el caso anterior, y a diferencia de las dos primeras operaciones que suponían la eliminación de texto original, la operación de construir supone la sustitución de algunas secuencias del texto original por un texto distinto más breve. La tarea de construir se apoya en la capacidad para agrupar en torno a un breve esquema de acciones una secuencia mucho más amplia, como la que subyace en los guiones tal como los conciben Shank y Abelson:

> Algunos episodios recuerdan a otros; así pues, como medida de economía en el almacenamiento de episodios, cuando un número suficiente de ellos son semejantes se recuerdan en términos de un episodio generalizado estandarizado al que llamamos guión. Así en lugar de listar los detalles de lo que ocurrió en un restaurante para cada visita a un restaurante, la memoria sencillamente genera un puntero (conexión) hacia lo que llamamos el guión del restaurante y almacena los ítems en este episodio particular que fueron significativamente diferentes del guión estándar, como los únicos ítems específicos en la descripción de este episodio. *Esta economía de almacena-*

miento tiene el efecto lateral de producir una memoria pobre para los detalles. Sin embargo, argumentaremos que este efecto lateral es el precio por permitir a las personas recordarlo todo[3] (la cursiva es nuestra).

Pero más específicamente, la construcción es una tarea intelectual que implica todas las operaciones mencionadas junto con otras operaciones de interpretación, transformación y recombinación de las unidades lingüísticas. Si se tiene la suficiente destreza, la operación de construcción puede aplicarse para integrar datos o ideas dispersos en masas de texto más o menos grandes en un conjunto que se pueda expresar con pocas palabras y en el que queden debidamente comprendidas las relaciones que se daban entre esos datos dispersos. La construcción, así aplicada, explicita, tal vez como ninguna de las otras operaciones, una buena lectura comprensiva del texto original.

Las operaciones de omisión, selección y generalización comprimen la información. Pero la construcción sirve, además, para dibujar las relaciones entre los distintos bloques de información.

Así, un resumen del texto sobre medio ambiente como el que sigue:

> Resumen 1: La única solución eficaz a los problemas medioambientales del presente consiste en satisfacer nuestras necesidades con cautela y sin despilfarros para no comprometer las necesidades de nuestros descendientes.

es una construcción, pues integra en una sola frase la información que en el texto aparece en varios bloques, expresando así de manera propia y sucinta las relaciones entre los contenidos de esos bloques. Al mismo tiempo, al seleccionar solamente la información relevante, se omite la anecdótica, la que se puede dar por sabida o quedar implicada en la relación resumen-contexto-lector del resumen. Nada de los tres primeros párrafos figura en nuestro resumen que, sin embargo, podría ser más extenso si nos pareciera importante y difícilmente deducible por quien hubiere de leerlo la información preparatoria que ofrecen:

> Resumen 2: La única solución eficaz a los problemas que plantea el deterioro del medio ambiente, que la observación de la Tierra

[3] Cfr. *op. cit.*, pág. 34.

desde fuera nos muestra y que todos reconocemos causado por el progreso técnico y económico, consiste en satisfacer nuestras necesidades con cautela y sin despilfarros para no comprometer las las necesidades de nuestros descendientes.

Aun en este caso, el resumen sigue omitiendo muchos detalles poco importantes para apreciar y comprender la información básica y su legitimidad. Por otra parte, el propio texto realiza explícitamente una generalización, cuyo resultado recoge el resumen: éste, en lugar de mencionar los cambios climáticos, el efecto invernadero, la reducción de la capa de ozono y la deforestación de la Amazonía, como hace el texto, se limita a hablar de 'los problemas que plantea el deterioro del medioambiente' (en el texto, «los grandes problemas medioambientales del presente desde los cambios climáticos —el *efecto invernadero*—, hasta la reducción de la capa de ozono, pasando por la defensa vegetal de la Amazonía»).

Por último, nuestro resumen menciona o integra una sola vez y no necesariamente en los mismos términos del texto, lo que éste repite literalmente o con variaciones en distintos párrafos, así la idea desarrollo sostenible y la explicación de en qué consiste aparece varias veces en el texto y en nuestro resumen queda reducida a la frase: «satisfacer nuestras necesidades con cautela y sin despilfarros».

Como puede comprobarse, no es posible realizar estas operaciones de manera mecánica y sucesiva, a causa de lo imbricados que se encuentran en el texto todos los tipos de información y por la necesidad de imbricarlos todavía más en el resumen. Tampoco es posible elegir el tipo de operación que se ha de realizar. Cuando el texto acumula datos sin trabazón entre sí, las más adecuadas son las operaciones de omitir y generalizar. Construcción y selección son más necesarias cuando se trata de conservar los enlaces entre los datos y las ideas. Pero, en líneas generales habría que considerar la actuación combinada y coordinada de todas las operaciones que se realizan, si no de forma simultánea, sí al menos conjunta y unitariamente. Resumir es, sobre todo, construir, pero construir utilizando selecciones, omisiones y generalizaciones, de ahí que el resultado no conserve apenas las palabras literales del texto. Si se realizan por separado, estas operaciones llevan al desmembramiento del texto, a la desagregación de su contenido en aspectos seleccionables, generalizables o construibles y, en consecuencia, a la pérdida de los vasos conductores entre las ideas. Sin embargo, las operaciones pueden utilizarse como reglas de corres-

pondencia, como instrumentos que permiten localizar la información del texto en el resumen y explicar la transformación que han sufrido (omisión, generalización, posición en la forma construida).

Es importante que el enseñante pueda manejar estos conceptos (u otros similares) para poder ejercitar a sus estudiantes en la tarea del resumen, no sólo mediante el propio ejercicio de resumir, sino mediante actividades y ejercicios que hagan al alumno más consciente de las operaciones de compresión de información que, de hecho, utiliza espontáneamente cuando lee un texto largo.

4.3.1.2. Economía y proporcionalidad

Como ya quedó señalado en el apartado anterior, la noción de resumen implica condensación y brevedad, esto es, economía. Resumir es, ante todo, condensar, reducir a lo esencial, limitar el gasto lingüístico a lo indispensable. Esta condición es la que está en la base de las operaciones de selección, omisión, generalización y construcción. El grado de condensación adecuada, por tanto los criterios de economía, no son constantes, sino que varían según el contexto, los destinatarios y los propósitos del resumen. Esto significa que un texto puede ser objeto de varios resúmenes y que un resumen puede ser a su vez resumido. La calidad del resumen, en consecuencia, no depende tanto de la propia brevedad como de la capacidad de representar cabalmente al texto en una situación comunicativa determinada; representar al texto significa aquí mostrar sus contenidos básicos, su articulación interna y su relación con los demás contenidos. Quien realiza el resumen debería estar en condiciones de explicar convincentemente a su(s) interlocutor(es) cómo se encuentra representada en el resumen cada una de las informaciones (oraciones) del texto.

Es evidente, sin embargo, que el resumen no puede dar una idea completa y minuciosa del texto, el resumen no reproduce el texto. Debe haber adecuación al texto, es decir fidelidad de la representación, que es distinta de la fidelidad de la presentación. La fidelidad de la presentación es la que debe tener la reproducción del texto original, esto es, la cita literal; la fidelidad de la representación, propia del resumen, es la del mapa con respecto al territorio: basta con que permita reconocer el territorio (el texto) con sus accidentes (informaciones) más significativos, con que un ulterior enfrentamiento directo con el texto no depare sorpresas. Ni los detalles, ni las ejemplificaciones,

ni las redundancias, ni otras muchas informaciones accesorias (subsidiarias, fácilmente implicables o deducibles, etc.) son necesarias para representar el contenido del texto; hacerlas aparecer en el resumen no sólo atenta contra la economía que le es propia, sino contra la fidelidad de la representación, pues la misma aparición en el resumen otorga al dato una relevancia que debería tener su correspondencia en el texto, cosa que no ocurre con todos estos tipos de cosas. Por eso mismo, la información básica debe aparecer destacada y reconocible como tal, mientras que la información de apoyo puede omitirse o quedar como trasfondo. En el texto que nos ocupa, sería desproporcionado otorgar demasiado espacio a la cuestión de las fotografías tomadas por los satélites e incluso hacer énfasis en el deterioro del medio ambiente, pues el núcleo del texto es la tesis del desarrollo sostenible como forma de combatir ese deterioro, que el texto nos presenta como aceptado e indiscutible. Veamos un ejemplo:

> Resumen 3: Las fotografías enviadas por los satélites nos muestran con suma precisión, cómo nuestro planeta sufre una importante degradación del medio ambiente causada por el desarrollo tecnológico y el crecimiento económico.
>
> Por eso, todos los Gobiernos prestan gran atención en incluir en sus políticas planes para la mejora del medio ambiente. La forma de desarrollo ideal sería aquella que sin dañar la ecología, lograse satisfacer las necesidades de nuestra generación.
>
> Para ello es necesario que nuestra sociedad sea solidaria, y así poder garantizar un desarrollo equilibrado.

Además de otros defectos que analizaremos en el próximo apartado, este resumen no es económico ni proporcionado por conceder demasiado espacio a lo que es secundario y de apoyo (que las fotografías muestran el deterioro de la Tierra y que los gobiernos le prestan atención en sus políticas), en cambio apenas recoge la información básica y lo hace sin énfasis ni claridad.

4.3.1.3. Precisión

La precisión del resumen es una implicación de la economía y la adecuación al texto, se refiere básicamente a la exactitud con que deben recogerse los individuos y las relaciones entre individuos que se expresan en el texto; como estos aparecen transformados por las operaciones que hemos analizado más arriba, la precisión se refiere

principalmente a la relación entre los términos de cada operación: que se seleccionen los elementos más representativos, que las generalizaciones no sean ni más amplias ni más estrechas que lo que exigen los individuos que contienen, que la construcción de frases reproduzca en un nivel más abstracto el sistema de individuos, propiedades y relaciones que el texto manifiesta. La precisión evita que se tergiverse el sentido del texto, ya sea por exceso o defecto de generalización, ya sea por presentarlo en términos equívocos, es decir que no encajan con total exactitud en los conceptos del texto, o incluso de forma totalmente inexacta, cuando lo que dice el resumen sólo se parece ligeramente a lo que dice el texto. El texto sobre medio ambiente defiende «un desarrollo capaz de satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer la posibilidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades», de «no hipotecar su futuro [del planeta] ni agotar sus virtualidades ecológicas con un consumo desenfrenado o con un uso egoísta e irracional del territorio» para recordar las palabras literales del texto que hemos resumido así:

> satisfacer nuestras necesidades con cautela y sin despilfarros para no comprometer las necesidades de nuestros descendientes.

El último resumen que hemos considerado, en cambio, era impreciso e inexacto al resumir las palabras del texto en estos términos:

> Resumen 4: sin dañar la ecología, satisfacer las necesidades de nuestra generación.

Impreciso porque la expresión «sin dañar la ecología» es una generalización excesiva que no tiene en cuenta grados y matices en el daño, y porque su sentido es más inconcreto y abstracto que el del texto («no agotar las virtualidades ecológicas con un consumo desenfrenado o con un uso egoísta e irracional del territorio»); pero también es inexacto, pues se refiere sólo a las necesidades de nuestra generación, cuando la tesis del texto del desarrollo sostenible incluye explícitamente a las generaciones venideras.

En los apartados anteriores hemos incluido en la actividad de resumir las operaciones de generalización y abstracción; ahora en cambio rechazamos la generalización y abstracción inapropiadas. Conviene dejar claro que se trata de dos cuestiones diferentes. Resumir generalizando es agrupar una serie indefinida de casos concretos *mencionados*

explícitamente en el texto en uno más general que los abarque a todos; en vez de nombrar los cambios climáticos, el efecto invernadero, la reducción de la capa de ozono, la deforestación de la Amazonía, etc., generalizamos legítimamente cuando nos referimos a todos ellos como «los grandes problemas medioambientales del presente»; pero otras veces el texto no presenta una colección de casos concretos que ejemplifican una idea más general, sino que presenta la idea de manera directa, concreta y precisa y el resumen debe recogerla igualmente de manera directa, concreta y precisa, limitándose a suprimir los detalles y matices que no introduzcan ningún contenido relevante. Es lo que ocurre con la tesis o información básica en general, y la de este texto en particular. Veamos otros ejemplos de vaguedad por generalización o abstracción indebida:

> Resumen 5: por qué en los últimos años se ha acentuado la preocupación por nuestro medio ambiente y qué medidas hemos de determinar para evitar su degradación.

Este resumen, en vez de mencionar el desarrollo sostenible, la medida concreta que el texto propone, se refiere en general a «medidas concretas», sin especificar ni cuáles son, ni en qué consisten. El siguiente generaliza también en exceso y reduce y oscurece la información concreta del texto.

> Resumen 6: El autor del artículo expone de manera sencilla el problema del medio ambiente, con un suceso ocurrido en el siglo XX (principios) donde pudimos ver a la Tierra tal y como es y toda deteriorada. Esto lleva a la opinión pública a tomar una serie de medidas.
>
> El autor expone una serie de medidas que conllevan un cambio de vida.
>
> En conclusión, el autor expone el problema del medio ambiente en nuestros días.

Como puede apreciarse, se puede atentar contra la precisión de varias maneras. Se es inexacto o incorrecto cuando lo que dice el resumen difiere de lo que dice el texto, aunque ambos se sitúen en el mismo nivel de abstracción ('nuestra generación' en vez de 'las generaciones futuras'). Cuando la inexactitud procede de la omisión de información relevante el resumen es parcial o incompleto (los que

omiten la referencia a la solidaridad con nuestros descendientes, por ejemplo). También se puede ser inexacto por exceso, incorporando al resumen ideas o datos que el texto no considera. Por último, la vaguedad es la generalización excesiva, que implica más casos concretos que los que el texto presenta o asume ('no dañar la ecología' prohíbe también todos los comportamientos antiecológicos necesarios para la supervivencia digna, que se admiten en la expresión 'satisfacer nuestras necesidades con cautela y sin despilfarros'). La trivialización, la exageración, la oscuridad y la confusión en los contenidos suelen aparecer en los resúmenes como corolarios de las diversas formas de imprecisión.

En suma, el resumen debe guardar fidelidad total y absoluta al texto. La destreza para resumir consiste precisamente en ser capaz de reproducir con exactitud, pero con expresión propia, la información que se recibe, sin falsearla, sin incrementarla, sin manipularla, sin opinar sobre ella, sin inventar, ni interpretar. Las aportaciones personales corresponden al comentario.

4.3.1.4. Textualidad

La necesidad de adecuación al texto base lleva consigo que la forma más eficaz para el resumen sea la del texto. El resumen es un texto breve, pero completo. En efecto, el texto es el mecanismo que mejor puede integrar en una totalidad coherente la riqueza de informaciones y sus interconexiones. Toda la riqueza de la sintaxis lingüística se despliega en el texto en favor de la claridad y profundidad del pensamiento. Los esquemas, que permiten ordenar jerárquicamente los contenidos, tienden a ocultar las relaciones, a prescindir de los matices, a plasmar con rigidez y encasillamiento lo que es fluido y movedizo, pues en el texto, las ideas no aparecen puntualmente para en seguida desaparecer, sino que circulan, esto es, se conservan reapareciendo y repitiéndose al tiempo que se matizan y amplían al acoplarse con otras. El esquema, en cambio, las separa y les asigna un lugar fijo. El texto, en fin, sirve para presentar el pensamiento de forma articulada, mientras que el esquema reduce los lazos entre las ideas a una jerarquización rígida y exagerada.

La jerarquía de las ideas, no obstante, debe conservarse en el resumen, pero dentro de los cauces del texto, esto es destacando la información básica, discriminándola con claridad de los demás tipos de

información y, en todo caso, respetando el sistema argumentativo que las relaciona. La economía del resumen fija ciertas prelaciones: la información básica debe conservarse explícitamente y como tal. El peso de la información preparatoria y derivada varía según los casos y depende en gran medida de la orientación de la información básica. Si ésta es conclusiva, será importante conservar en el resumen huellas de los caminos por los que se llega a ella (información preparatoria), si, por el contrario, es un información inmediata generadora de nuevas informaciones, el resumen deberá recoger esta potencia (información derivada); en uno y otro caso, la información preparatoria y la información derivada serán también predominantes en el texto de partida.

El siguiente ejemplo presenta una textualidad deficiente, esto es, no liga las ideas, sino que las presenta sucesivamente, pero separadas, obligando al lector a imaginar los enlaces:

> Resumen 7: Las fotografías enviadas por los satélites nos está ofreciendo la pequeñez y la fragilidad de nuestro planeta.
>
> Nos muestran el progresivo deterioro terrestre como consecuencia del espectacular desarrollo tecnológico.
>
> Nuestro futuro común se ha de apoyar en el llamado «desarrollo sostenible». Capaz de satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer a la generación futura. Esto requiere de la solidaridad humana, a la que la sociedad debe acostumbrarse.
>
> Conocida ya la fragilidad de nuestro planeta no podemos agotarlo, con un consumo desenfrenado.
>
> El HOMBRE no puede ser un depredador sino que ha de ser un recreador de su hábitat.
>
> La solución es la solidaridad intergeneracional.

Además carece de la jerarquización característica de los esquemas, de manera que no es posible discriminar los distintos tipos de información. Cada párrafo transmite una idea y, aunque el último, por su posición y por referirse a «la solución» parece recoger la información básica, su vaguedad («solidaridad intergeneracional» es un concepto demasiado abstracto que, además, el resumen no presenta en relación con el problema del medio ambiente como hace el texto repetidas veces), su vaguedad, decíamos, le impide cumplir eficazmente dicha función.

El ejemplo que estamos examinando muestra otro defecto muy característico, el de seguir linealmente en el resumen la sucesión de

las ideas del texto, sin reconocer una estructura global cuya organización depende más de los tipos de información que del orden en que aparecen. No tener delante el texto en el momento de redactar el resumen, si se ha leído con atención, es una cautela que ayuda a evitar una contemplación excesivamente lineal del contenido y favorece la aprehensión global o integral.

4.3.1.5. Personalidad

En la medida en que, como ya señalamos, la ejecución de las operaciones del resumen no se realiza de forma mecánica, ni siquiera discriminada, hay en la actividad de resumir una transformación del texto que lleva la huella del que la realiza. Resumir es comprimir en un lenguaje propio el contenido de un texto. La personalización del lenguaje es la garantía de que el texto ha sido comprendido y asimilado, es decir que ha entrado a formar parte del lector sin perder su identidad. Se puede argumentar que el hecho de que el texto tenga una identidad debería traducirse en un escaso margen de variación en sus resúmenes posibles. Y así ocurre efectivamente por lo que se refiere al contenido y a la calidad de la información. La personalización afecta a todo lo que es susceptible de variación y que acompaña al contenido: estilo, vocabulario, sintaxis, disposición. Por ejemplo, no es propio del resumen imitar el estilo del texto resumido. El resumen debe recoger el contenido del texto, pero como ha de hacerlo de forma comprimida, como no puede ser una reproducción literal del texto, como es, en definitiva, la creación de un nuevo texto, deberá llevar impresa la huella del proceso creador (personalización) sin borrar la del texto (adecuación al texto).

Con frecuencia los textos mismos contienen resúmenes parciales y totales, unas veces separados (un parágrafo inicial o final que resume una parte o el texto entero) o integrados en el texto (evocaciones sucintas de las partes anteriores). Se trata de resúmenes válidos, desde la perspectiva del que lo realiza; pero no podríamos decir que resume quien se limita a reproducirlos; el resumen es más la actividad, ligada al proceso cognitivo de aprehensión y comprensión del texto, que el resultado por sí solo. Con seguridad pueden coincidir en gran medida diversos resúmenes del mismo texto, pero ello se debe a la universalidad de las operaciones y a su aplicación sobre el mismo objeto. De la misma manera se puede decir que difícilmente coincidi-

rán por completo, en virtud de la discrecionalidad relativa de la actividad y de la diferencia de caudal informativo (el de cada lector) en el que se integran los datos del texto para tener sentido.

Los siguientes resúmenes, aunque diferentes del que hemos propuesto, son igualmente apropiados:

> Resumen 8: La preocupación de la sociedad actual por los problemas del medio ambiente es debida a que actualmente se conoce, gracias a los satélites, la situación de nuestro planeta y su progresivo deterioro, como consecuencia del desarrollo tecnológico que se ha producido en la sociedad en los últimos años. El hombre actual no debe destruir las condiciones naturales del planeta, debe recrearlas para que las generaciones futuras puedan satisfacer sus propias necesidades y no se encuentren con un medio ambiente completamente destruido.
>
> Resumen 9: La relación existente entre el progreso técnico, el crecimiento económico y la degradación del ambiente ha provocado la necesidad por parte de los gobiernos de realizar una política encaminada hacia un «desarrollo sostenible»; es decir, intentar cubrir todas las necesidades actuales, pero sin hipotecar a las futuras generaciones.
>
> Este «desarrollo sostenible» sólo será posible con la puesta en práctica de un nuevo tipo de solidaridad: la solidaridad intergeneracional.

En fin, la personalización del resumen no es la búsqueda deliberada de una diferencia, es la consecuencia de una actividad individual, que deja inevitablemente sus huellas. Por eso mismo una excesiva personalización, es decir, una personalización deliberada, que se antepone incluso a la fidelidad al texto, tampoco puede considerarse del todo correcta:

> Resumen 10: El hombre sale de la Tierra, lo que hace posible su estudio desde el exterior. Se da cuenta de que el planeta sobre el cual vive, es pequeño y frágil y además su medio ambiente se encuentra en progresivo deterioro físico como consecuencia de su propia actuación (la del hombre). Todos están de acuerdo en buscar unas soluciones que eviten este problema, o al menos, que lo hagan lo más leve posible ya que compromete tanto a su futuro como al de generaciones posteriores.
>
> Se busca una solidaridad humana que ayudaría a conservar, en cierto modo, las posibilidades de la Tierra.
>
> Finalmente se expone una posible y eficaz solución que sería la de poder lograr una solidaridad que garantice un verdadero progreso mínimamente dañante.

Cuando a la hora de resumir se nos plantea un conflicto entre la adecuación al texto y la personalización, sin duda ninguna debe triunfar la fidelidad al texto. Es preferible repetir para cierta idea las palabras del texto que tergiversar su sentido, como ocurre en el siguiente resumen:

> Resumen 11: La importancia del medio ambiente, es tan acuciante, que si el hombre se lo propusiese, podría acabar con nuestro planeta en poco tiempo. Por eso, no sólo el gobierno, si no muchos sectores de la sociedad, nos intentan concienciar de la importancia que tiene, poniendo en marcha manifestaciones de esa preocupación.

En resumen, la personalización del resumen afecta sobre todo a la manera de organizar las ideas, a la sintaxis, a la selección y a los términos de la generalización, pero no al tono, ni al estilo, que deben ser lo más neutros que sea posible.

4.3.1.6. Autonomía

Algunos resúmenes presentan un defecto de poca importancia, pero que deriva de una actitud que puede ocasionar desajustes más graves. Este defecto consiste en referirse explícitamente al texto que se está resumiendo con fórmulas como «el texto trata de», «el texto que comentamos nos habla de». Desde luego, la validez del resumen depende de la adecuación entre lo que sigue a la muletilla y el texto que se resume, pero la fórmula de la muletilla refleja una actitud descriptiva que puede acarrear dos defectos de mayor importancia:

1. Por un lado, la actitud descriptiva suele contentarse con ir exponiendo sucesivamente el contenido del texto sin reconocer su estructura semántico-pragmática. En este sentido suelen ser particularmente desafortunados los resúmenes que empiezan con fórmulas del tipo «el (autor del) texto comienza hablando de...» y siguen con otras que van recorriendo el texto linealmente.
2. Por otro lado, la fórmula «el texto habla de», «trata de», «dice que» suele llevar a clasificar la información del texto, integrándola en categorías más generales, sin recoger con brevedad, pero con precisión, el contenido relevante del texto en su estructura compleja; en ese caso, el resumen recoge aquello *de lo que* trata el texto, pero no *lo que el texto dice:*

Resumen 12: En este texto se habla principalmente del medio ambiente; de la degradación del mundo, a causa del rápido avance tecnológico de la sociedad, en los últimos años. Según el autor, el problema ecológico debería ser tratado por todos los organismos políticos. También se debe de concienciar a la gente de la gravedad del problema, con el propósito de crear una solidaridad intergeneracional, que garantice la continuidad del planeta.

Como puede observarse, este defecto contribuye a que el resumen nos diga de qué trata el texto eludiendo el tratamiento concreto que le da, nos enteramos de qué cosas habla el texto, pero no nos enteramos de qué se dice de esas cosas. Y aun para los estudiantes presenta otro problema: los sitúa ya desde el comienzo de su propio texto en categorías de subordinación, lo que luego les hace más difícil lograr una sintaxis correcta, sencilla y clara, y en definitiva un discurso personal e independiente.

Sin embargo, el resumen no autónomo, el resumen que menciona al texto resumido, puede considerarse correcto si no va acompañado de esos defectos que le suelen acompañar. Las muletillas, sobre todo si son reiteradas, únicamente le hacen perder elegancia y flexibilidad:

Resumen 13: *El texto trata el problema del medioambiente; tras recordarnos que* la posibilidad de observar la Tierra desde fuera nos ha servido para captar su deterioro y *que* todo el mundo opina que ha sido causado por el progreso técnico y económico, *expone la idea de que* la única solución eficaz a todos los problemas medioambientales consiste en satisfacer nuestras necesidades con cautela y sin despilfarros para no comprometer las necesidades de nuestros descendientes.

En suma, un buen resumen es el que recoge el contenido del texto con la máxima fidelidad y la mayor brevedad; todas las demás propiedades no son sino especificaciones o derivaciones de estas dos fundamentales.

4.3.2. *El resumen de textos atípicos*

Los criterios que rigen la elaboración del resumen son de aplicación general a todos los textos. El texto común encierra la máxima complejidad por la combinación discrecional de información concre-

ta e información abstracta y por las distintas formas en que ambas pueden integrarse en la información básica, por lo cual nos parece un modelo de amplio alcance. Algunos textos, sin embargo, pueden plantear dificultades en razón de algún rasgo singular. A continuación analizaremos brevemente tres casos que consideramos más interesantes y significativos: los textos narrativos puros, los textos estilísticamente marcados y los textos defectuosos.

4.3.2.1. Textos narrativos puros

Los textos narrativos puros son aquéllos cuya información versa exclusivamente sobre acontecimientos concretos que se desarrollan en el tiempo sin que estén acompañados de ninguna generalización o interpretación. Hemos considerado que esta ausencia obedece o bien a que tales textos tienen un interés particular circunscrito a las personas a las que afectan directamente los acontecimientos narrados, o bien porque su sentido permanece implícito en la confianza de que sea el lector quien lo cree a partir de la estructura narrativa, la naturaleza de los acontecimientos y su inserción en un universo semántico específico, esto último es lo que ocurre en la narración literaria. Puesto que en la información básica interviene siempre un componente abstracto o generalizador, los textos narrativos puros están en cierto modo incompletos y en este carácter radica la dificultad del resumen.

Ahora bien, si resulta legítimo hablar de textos narrativos y no de meros segmentos o enunciados de contenido narrativo es porque los acontecimientos que evocan guardan una estrecha relación lógica y cronológica, forman una secuencia, una historia particular que ha sido segregada del fluir continuo de la vida. Esta historia estará organizada en torno a un núcleo o acontecimiento, simple o complejo, que se considera sobresaliente, significativo, sorprendente, interesante, en fin, digno de atención y, por consiguiente, de ser contado. Este acontecimiento constituye la información básica y el contenido principal del resumen; todos los demás son, desde el punto de vista textual, o bien preparatorios o bien derivados, y pueden ser comprimidos de acuerdo con los mecanismos propuestos en los parágrafos precedentes.

Al hablar de la operación de construir hemos analizado cómo pueden describirse de forma condensada series de acontecimientos que constituyen un proceso fácil de identificar (un guión). El mismo sistema es válido para procesos singulares que se unifican en torno a

un acontecimiento más relevante. Éste se presenta como objetivo o como consecuencia inesperada pero explicable (por ejemplo, como objetivo no alcanzado) de otros acontecimientos y acciones. El resumen puede limitarse a recoger la participación de estos hechos en el advenimiento del desenlace o acontecimiento más significativo. Así, el texto de Cabrera Infante que reproducimos en 3.2.4 podría ser resumido en los siguientes términos (no tenemos en cuenta los aspectos literarios y connotativos que implican un abandono del terreno narrativo):

> Joe muere tras ser encarcelado y torturado por repartir manifiestos en favor de la libertad.

Como puede verse, el resumen acoge tanto el acontecimiento que cierra el proceso, como el proceso mismo. Lo que, en definitiva, permite resumir los textos narrativos es la posibilidad de conectar los acontecimientos y las acciones narrados en un recorrido, proyecto o peripecia que los unifica, es decir los integra en una orientación común que justifica su mención. Tal integración de eventos permite que podamos referirnos a ellos de forma esquemática, por ejemplo a partir del primer y último evento y acaso también, para historias más complejas, de algún evento intermedio, como en el resumen que acabamos de elaborar (repartir manifiestos... encarcelado y torturado... muerte).

Cuando se trata de acontecimientos excepcionales imprevistos, es decir, aquéllos en cuyos antecedentes no se repara hasta que sobrevienen, el resumen atenderá más al acontecimiento que al proceso (las causas hipotéticas) que, en todo caso, pueden ser nombradas; así, el texto sobre el descarrilamiento que citamos en 3.2.4 podría ser resumido así:

> Tres personas han resultado heridas de gravedad (suceso) al descarrilar el expreso Madrid-Algeciras a causa de un descorrimiento (proceso).

En suma, aunque la unificación de eventos en un guión o plan invita ya a una interpretación y, por consiguiente, a una inscripción del texto dentro de los textos comunes, los textos narrativos pueden resumirse aplicando las operaciones de omisión, selección, abstracción y construcción en la medida en que la información concreta que

transmiten puede agruparse e interpretarse según su funcionalidad dentro del relato.

4.3.2.2. Textos estilísticamente marcados

El resumen se refiere a la información del texto y a su organización semántico-pragmática. Por esta razón no hemos hecho mención de los aspectos formales y estilísticos de los textos. El resumen, respetando a un tiempo la personalidad propia de toda actividad individual y la identidad del texto, no debe reproducir ni el estilo, ni el tono, ni demás rasgos personales; debe limitarse a recoger la información de la manera más neutra posible. Como ya señalamos, la personalización excesiva resulta defectuosa, pues introduce una ambigüedad: no sabemos si el estilo corresponde al autor del texto o al autor del resumen. Si se lo atribuimos al primero, el resumen producirá una impresión de parodia; si se lo atribuimos al segundo, tendremos la impresión de que éste se ha excedido en su tarea al proyectar sobre el texto original significados, aunque connotativos e indirectos, propios.

Sin embargo, puesto que, en definitiva, el estilo, el tono, las marcas de géneros y otros elementos formales aportan al texto información relevante con respecto a la actitud del emisor hacia el contenido del texto, el resumen no puede despreciarlos. Es éste uno de los casos en que puede y debe perder su autonomía introduciendo un comentario metalingüístico sobre estos aspectos en frases del tipo: 'Con un tono grandilocuente y un vocabulario arcaizante, el texto expone...', frases que pueden incidir en algún elemento concreto de la estructura textual: 'Con ironía y cierta virulencia hacia los críticos cinematográficos, el texto trata el problema de la distribución de las películas europeas en España...' Se colocarán al comienzo del resumen recuperando la autonomía en cuanto sea posible, o al final en forma de comentario.

4.3.2.3. Textos defectuosos

Los textos defectuosos no admiten fácilmente el resumen. Si el texto carece de trabazón entre sus partes, el resumen no puede dotarlo de organicidad, si el sentido del texto es difuso, el resumen no puede ser preciso. De manera semejante a lo que ocurre con los as-

pectos formales y estilísticos, la reproducción de las deficiencias del texto en el resumen puede recibir dos explicaciones distintas, pero ambas contrarias a las condiciones del resumen: puede interpretarse el resumen como una parodia o, en el peor de los casos, puede entenderse que las deficiencias pertenecen al resumen mismo y no al texto original. Esta es la razón de que se deban tomar distancias con respecto al texto. El resumen no permite hacerlo, pues, como muestran las propiedades que hemos analizado, sus virtudes se relacionan con la fidelidad y proximidad al texto. Es preciso, entonces, salir del resumen y proceder al comentario metalingüístico, a la localización de las deficiencias, a la explicación de la precaria inteligibilidad del texto que impide un condensación fiel y coherente. Así, por ejemplo, del texto

> Mariano pescó un róbalo que compró el instructor recién llegado de Londres para financiar la operación que festejaron mis primos cuando se produjo la tormenta; este nefasto acontecimiento arruinó la cosecha de tomate que con tanto interés habían plantado los agricultores.

que ya comentamos en 3.4.5, diríamos:

> Se trata de un texto anómalo que, por introducir continuamente nuevos remas sin ninguna relación lógica o semántica con los anteriores, avanza a salto de mata, habla en cada frase de cosas distintas que sólo tienen entre sí una relación de simultaneidad, sin que se pueda percibir una relación que cree un sentido unitario. No es posible generalizar, pues los individuos pertenecen a clases muy diferentes; no es posible seleccionar, pues todos los componentes tienen una importancia pareja; no se puede construir, pues no existe una estructura semántica global que pueda integrarlos.

Como puede apreciarse, al tratarse de un comentario y no de un resumen, las propiedades que atribuimos a éste dejan de ser pertinentes.

4.3.3. *El resumen y el aprendizaje de las habilidades textuales*

Las condiciones que se le exigen al resumen tienen por objeto una representación fiel, precisa, económica, no literal, elegante y orgáni-

ca del texto base. La correspondencia con el contenido del texto base es el criterio del resumen y la mejor forma de verificar su validez. El resumen es, en definitiva, un texto completo y las propiedades del resumen son, en última instancia, el resultado de trasladar algunas de las cualidades del texto a un modelo reducido de sí mismo. Por eso mismo, la tarea de resumir constituye una eficaz forma de reconocimiento de las cualidades de los textos y una pauta para aprender a elaborarlos.

4.4. El comentario o análisis crítico

4.4.1. *Cuestiones generales*

La relación con el texto de partida determina de una manera decisiva el contenido mismo del comentario. El comentario tiene como objeto el texto en cuanto unidad y totalidad semántico-pragmática, de ahí el papel que desempeña el resumen en el conjunto, pues el resumen, según acabamos de ver, pretende captar precisamente esa condición unitaria y totalizante del texto, en relación a la cual adquieren su auténtico sentido las informaciones parciales. No es posible, en rigor, extraer afirmaciones del texto y considerarlas como pertenecientes al texto sin establecer su conexión con el sentido global que el resumen entraña. El autor del texto no dice sus frases por separado, sino el texto entero. Las frases separadas del texto adquieren un sentido nuevo que con frecuencia traiciona el del texto. Ello no significa que no se pueda segmentar el texto, sino que todo segmento debe conservar la referencia a su posición en el todo, y esa posición la suministra el resumen, el auténtico mapa del texto. De manera que los comentarios, tanto formales como informales, han de manejar de manera explícita o implícita resúmenes fieles del texto-objeto; en cierto modo, el comentario se refiere al resumen, que es el equivalente manejable del texto, en otras palabras, se refiere al texto a través del resumen. El comentario es también un texto que busca legitimidad en diversos órdenes; el primero de ellos es el de la pertinencia (o adecuación al texto base), que el resumen manifiesta, pues es el criterio que rige sus operaciones.

Un aspecto que va unido a la adecuación al texto es el de su integridad. El comentario versa fundamentalmente sobre el contenido del texto en su unidad, coherencia, estabilidad e (h)ilación. El resumen,

si reúne las condiciones que le exigimos en la parte anterior, garantiza la presencia y disponibilidad de las ideas del texto en su trabazón interna, evita, por tanto, la disgregación, la superposición y acumulación de las ideas fuera del tejido que las conecta y las delimita.

En definitiva, el resumen ya sea como parte separada que introduce el comentario, ya sea integrado en el cuerpo del mismo, permite delimitar con claridad el dominio de referencia para toda la actividad ulterior, centra la atención en una estructura de ideas y datos, y no en una acumulación sin orden, nos mantiene unidos al texto, y, recordemos, sólo el texto como totalidad ejerce la función de interacción comunicativa a la que el comentario sirve de réplica.

4.4.2. *Las partes del comentario*

Puesto que el comentario es la respuesta formal, sistemática y verbal a un texto, habrá de adaptarse a la forma misma del texto que es, como ya hemos repetido varias veces, la unidad de interacción comunicativa. La estructura será del mismo tenor que la de cualquier texto, con la particularidad de que sus criterios de pertinencia están especialmente claros, pues se encuentran objetivamente formulados en el texto que se comenta. Para que el texto-comentario tenga una cohesión suficiente, es decir, tenga la apariencia de un texto ordinario, para que no parezca la cumplimentación de un formulario, deberá presentar una organización autónoma en cada caso, gobernada más por las características del texto de partida y de la respuesta que se propone, que por esquemas predeterminados.

Sin embargo, puesto que la formulación personal exige una habilidad muy grande, en las fases de aprendizaje será conveniente atenerse a un procedimiento que permita ir por partes, discriminando tareas e identificando los aspectos más relevantes que se deben tener en cuenta, pero que al mismo tiempo esté orientado en su mecanismo a la producción de un texto ágil y no estereotipado. Para ello, creemos que el mejor modelo es el que consiste en estructurar el comentario como un texto compuesto de cuatro partes que se corresponderían con los cuatro tipos de información que hemos establecido, dispuestos en su orden natural. Así el comentario constaría de estas partes:

1. Introducción (información fática);
2. Orientación (información preparatoria);

3. Conclusiones (información básica);
4. Consecuencias (información derivada).

Estas partes señalan un recorrido discursivo que partiendo de una fuerte y precisa vinculación con el texto puede terminar, en algunos casos, fuera del texto, con información derivada, pero producida por el propio comentarista a partir de la información del texto. Ello significa que las cuatro partes formales del comentario para las fases de aprendizaje se apoyan en la estructura informativa de los textos, pero no representan en paralelismo la estructura de la información del texto comentado; esto es, la información fática del comentario no se corresponde con la información fática del texto, etc. Cada texto (el texto base y el texto-comentario) tiene su organización propia como unidad de comunicación.

4.4.2.1. Introducción

El primer problema que se plantea a la hora de redactar un texto, ya sea primario, ya sea comentario de otro texto, es el de cómo empezar con naturalidad. Es el mismo problema que surge cuando hemos de conversar con alguien desconocido. Se trata, en ambos casos, de establecer el contacto, y no sólo en términos formales. Cuando la relación comunicativa entre los interlocutores no se ha establecido todavía, el dominio de cosas a los que puede referirse es inmenso, por tanto, la expectativa de la información que se va a recibir muy confusa e indeterminada.

El comentario tiene la misma proyección comunicativa de todos los textos, va dirigido a alguien a quien hay que atraer, es decir, retirarlo de la nebulosa de posibilidades de alusión al mundo para concentrarlo en un objeto o tema de «conversación», en este caso, el del texto que se comenta. De entrada, pues, el comentario debe hacer frente a la doble relación de todos los textos, con el trasfondo (el panorama de los saberes establecidos) y con el otro (el comentario pretende la comprensión de un interlocutor real o virtual): localizar la información del texto base dentro de un sistema de referencias que pueda ser reconocido y compartido por los virtuales lectores es precisamente la labor de la introducción.

La introducción constituye la parte fática del comentario, pero ello no significa que recoja la información fática del texto que se comen-

ta. Al contrario, como su misión es presentar el texto base, habrá de hacerlo aludiendo ya en este apartado a la información básica del texto original, pues ésta es la que motiva el comentario; una manera de orientarlo desde el comienzo es presentando las ideas que le van a dar unidad. Por el contrario, la información fática del texto comentado puede omitirse o exponerse como fondo de la información nuclear. Es decir, la introducción puede jugar con muy breves resúmenes del texto que destaquen su información nuclear; por ejemplo:

> Con motivo de la reciente proyección de un ciclo de películas mudas en televisión (información fática del texto comentado), el texto plantea la idea de que éstas no sufren a su paso por la pequeña pantalla la degradación que este medio impone al cine (información nuclear).

Para personalizar el comentario e introducir el texto en el contexto del que forman parte el comentarista y sus destinatarios puede ser apropiado insertar este breve resumen introductorio en un marco más general creado a propósito o ponerlo en relación con una experiencia personal. Tendríamos, entonces, dos fórmulas:

a) De lo general a lo particular, de una idea, un aforismo, una cita, una concepción sobre el tema a los datos del texto que lo corroboran, implican, elaboran, particularizan, etc.:

> Todo el mundo sabe que el consumo apropiado de las obras de arte exige concentración, ser absorbido por el objeto que tenemos ante nosotros. Siempre me pareció que la televisión no era un medio artístico porque no crea ese ambiente sagrado de atención. (Marco) El texto que comentamos plantea precisamente la idea de que las películas mudas, objeto de un ciclo en televisión española, no sufren a su paso por la pequeña pantalla la degradación que este medio impone al séptimo arte.

b) De lo particular a lo general; de una anécdota propia o de un conocido o de un personaje literario al sentido del texto con el que se relaciona directa o indirectamente.

> Siempre me pareció que en mi casa despreciaban injustificadamente las películas mudas. Cuando las veíamos juntos, mi madre no dejaba de calcetar y cuando terminaban no se había enterado de nada. No se me ocurrió entonces que las obras de arte exigen una atención

exclusiva que mi madre, acostumbrada a compaginar satisfactoriamente sus labores y su ocio, no estaba dispuesta a prestar ni siquiera a las películas mudas, que por su carácter apenas admiten distracciones y escapan así a los vicios del consumo televisivo, como defiende el texto que vamos a comentar.

Pero al mismo tiempo, la unidad del comentario resulta favorecida si ya desde el comienzo queda expuesta con claridad la posición que adopta el comentarista con respecto al contenido global del texto. La lectura produce una respuesta inmediata, intuitiva en gran parte, que sólo tras la reflexión que exige el comentario aparece como el resultado de un proceso intelectual y discursivo. Por lo general, la preparación y elaboración del comentario (mucho menos su redacción final), no sigue los pasos de un proceso cognoscitivo que nos va llevando a conclusiones imprevistas, sino que suele partir de una reacción intuitiva que la práctica del comentario nos obliga a justificar. Es posible que en esta búsqueda de justificación la reacción primera se revele inapropiada y que, en consecuencia, el lector cambie sus conclusiones que, en este caso, sí serán producidas por la mecánica misma del comentario. Aun en estos casos, la claridad del comentario será mayor si se presentan por anticipado las conclusiones definitivas; recuérdese el texto que comenzaba 'He seguido con estupor la última campaña de la Dirección General de Tráfico', en el que la expresión 'con estupor' anticipa el punto de vista del autor, antes de cualquier razonamiento o fundamentación. Por otra parte, se trata de una práctica común en la elaboración de textos de cualquier tipo en los que títulos, subtítulos, prólogos, titulares periodísticos, y por supuesto introducciones y páginas preliminares anuncian de manera somera la información nuclear, la razón de ser comunicativa del texto. En definitiva, la introducción debe incluir un adelanto de las conclusiones, es decir de la respuesta personal del lector al texto, de la forma en que el contenido del texto se incorpora a su personalidad: la importancia, el interés, la novedad o el grado de aceptación de la información textual.

4.4.2.2. Orientación

El comentario se justifica en la medida en que el texto base produce en el lector evocaciones, desacuerdos, aceptación personal, adquisición de nuevos conocimientos, desarrollo de ideas propias. El texto

base produce un impacto cognitivo y emocional en el lector, y la explicación de ese impacto constituirá el cuerpo del comentario; pero la respuesta personal y subjetiva se debe a la reacción que el contenido del texto sufre en contacto con la información almacenada en el organismo que lo recibe. Si el comentario se limita a exponer inmediatamente la respuesta, es decir las conclusiones personales del comentarista, éstas corren el riesgo de ser poco inteligibles para los destinatarios, salvo que mantengan con el comentarista un grado elevado de connivencia. La *Introducción*, en el mismo momento en que anuncia las *conclusiones*, se encuentra en la situación de tener que explicarlas, de exponer los procesos intelectuales que nos invitan a adoptarlas, es decir a abordar la parte que llamamos *Orientación*. La *Orientación*, como ya quedó señalado, tiene un carácter preparatorio, es decir, debe suministrar los medios para que el lector virtual del comentario comprenda y, en su caso, adopte, el punto de vista del comentarista. Recordemos, una vez más, que el modelo del texto es la conversación y que, por tanto, cada texto busca el asentimiento del lector y se adelanta a sus posibles réplicas; el comentario no sólo no difiere en esto de los demás textos, sino que se define, precisamente, por problematizar esta relación, por convertir en tema de discusión la capacidad preparatoria del texto, los mecanismos de legitimación de sus significados, y ello tanto en un plano formal (inteligibilidad del texto) como sustancial (validez de sus posiciones), se diría que los textos que necesitan comentario son aquellos que, por cualquier circunstancia (interna, como en los textos fragmentarios, o externa, como en el caso de lectores ignorantes), presentan dificultades de comprensión y/o asentimiento. Distinguimos, pues, dos modos de enfocar la *Orientación*, que pueden ser alternativos o complementarios, según lo requiera el texto, son la *Orientación* como *Explicación y* la *Orientación* como *Crítica*, este con dos formas posibles, la convergente y la discrepante; a ellos hay que añadir un tercero, la *Metacrítica*, que se ocupa, no del contenido, sino de los procedimientos para transmitirlo cuando presentan irregularidades graves que dificultan o impiden el diálogo cooperativo y la respuesta racional sobre el fondo del texto.

4.4.2.2.1. Explicación

La extensión de esta parte del comentario dependerá de la configuración de los textos. Es particularmente necesaria para los textos más densos, más concentrados en la información básica, los que se

apoyan en grandes cantidades de información compartida, los extraídos de textos más amplios, textos cuya comprensión inmediata y completa depende de que el lector sea capaz de evocar toda la información que el texto da por sobreentendida. Así, un artículo periodístico sobre un tema de actualidad da por conocida la información que ha sido publicada o difundida hasta entonces, un texto extraído de un libro da por supuestos los razonamientos y las conclusiones de las partes precedentes, y en general cualquier texto da por sentada la información generada y circulante en su ámbito de difusión.

El comentario tiene por objeto mostrar la inteligibilidad del texto a quien no conoce o no está en condiciones de evocar la información de trasfondo, debe dirigirse, estar pensado para un interlocutor no experto en el tema del texto[4]; al mismo tiempo, el comentarista debe tener los conocimientos suficientes o disponerse a adquirirlos en caso contrario; no se puede comentar un texto que no se comprende en profundidad, es decir, en su trasfondo; en ese caso, se percibe solamente la información explícita del texto y se considera que no hay nada que añadir, esto es, nada que comentar.

En líneas generales puede afirmarse que los textos que necesitan un comentario explicativo son los que contienen poca información preparatoria explícita. Con respecto al texto, se considera que existe información preparatoria, aunque el texto mismo no la exponga explícitamente, en la medida en que es necesaria para la comprensión del texto y, por tanto, se presume la confianza del emisor en que el receptor habrá de evocarla a partir de los significados del texto. En el comentario, por el contrario, se presume que el lector, tanto el del texto base como el del propio comentario, desconoce dicha información. El comentario consiste, precisamente, en dotar a la información básica del texto de un marco, de unos apoyos racionales, de un ámbito de ideas, de unos antecedentes que hagan de ella una información comprensible en su complejidad y aceptable. En 2.2 y sus epígrafes habíamos dicho que no existen textos con receptor universal. Los datos que se manejan como fondo (información fática y preparatoria, información tematizada, etc.) o como información nueva hacen al texto adecuado para un receptor que, efectivamente, conozca los datos que se manejan como fondo y que desconozca los que se estructuran

[4] Esta es la primera circunstancia a que tiene que hacer frente el alumno que hace un examen en la forma de un comentario de texto: olvidarse de que quien lo va a leer es el profesor o suponer que el profesor no sabe nada del tema.

como información nueva. Y, por la misma razón, será inadecuado para los receptores que desconocieran los datos que se presentan como fondo o que ya conocieran lo que se presenta como información nueva. Precisamente por todo esto es por lo que una parte del comentario crítico es la explicación. Explicarle a alguien un texto es, en este sentido, convertirlo en un receptor adecuado de ese texto: normalmente se trata de incorporarle la información de fondo que para él es desconocida y no puede manejar como tal fondo[5]. Se trata de una tarea de clasificación y ubicación, de descripción de los bloques de información contextual y de trasfondo a los que apela el texto, más específicamente de la localización del tema, la tendencia, la disciplina, el problema más general a que el texto se refiere, etc. Puede ser más abstracta o concreta según el grado de profundización que se exija al comentario. Se trata de saber de qué habla el texto, desde qué punto de vista, en el marco de qué concepción sobre el tema, en suma, de establecer el entramado de saberes previos de los que el texto parte y da por supuestos. Por ejemplo, el texto sobre cine mudo en televisión puede localizarse de la siguiente manera:

> Trata sobre dos problemas que se cruzan: la calidad de ciertas películas y la televisión como medio de comunicación. Si el cine es un invento anterior a la televisión y sus productos han sido pensados históricamente para ser proyectados en las grandes pantallas de las salas preparadas para ello, con el advenimiento de la televisión las películas pasaron a ser también difundidas por el nuevo medio con los consiguientes cambios de formato y de condiciones de recepción, al fin y al cabo la televisión es un aparato de uso doméstico.

Como se ve, no se trata de ubicar el tema del texto en un punto del mapa del saber (no basta con decir que es un ensayo filosófico o una crítica de cine o televisión), sino de desplegar el mapa y reconocer el entorno describiendo su contenido con cierto detalle, mayor o menor según sean las pretensiones del comentario. En este caso, en el que se apela a un saber que podríamos llamar cotidiano y bien asequible, se podría continuar explicando las condiciones ordinarias en que se contemplan las películas en los cines, cómo la pantalla gran-

[5] Sólo en casos muy excepcionales la explicación puede consistir en lo inverso. Un texto de una época anterior a la que vive el receptor puede incluir como información nueva hechos o ideas que son sobradamente conocidos por el receptor actual, hasta el punto de que los percibe como obvios. En este caso la explicación incluida en un comentario crítico consiste precisamente en señalar que en la época considerada esa información no era tópica.

de, la oscuridad de la sala, el sonido estereofónico, la asistencia voluntaria a una convocatoria pública en un período de tiempo predeterminado, etc., favorecen la concentración y evitan la distracción, y enfrentarlas a las condiciones normales más propias de la televisión, en casa, con presencia efectiva de otros estímulos visuales, formando parte de una sucesión continuada de programas, etc. Es posible profundizar todo lo que se quiera en este terreno, incluso se puede dar al comentario un carácter científico estudiando con rigor los diferentes efectos visuales de la luz procedente de la pantalla de televisión y de la luz de la sala de cine reflejada por el proyector. Se trata, en suma, de presentar con la mayor profundidad posible las condiciones semántico pragmáticas en las que se asienta la información explícita del texto. Pensemos, por ejemplo, en la expresión del texto que venimos comentando «ennoblece su consumo»; su sentido pleno sólo puede ser captado a partir de un conocimiento amplio de lo que es el consumo y de sus distintas categorías o calidades, alude a una concepción, casi a una teoría acerca de las condiciones en que se contemplan los programas de televisión y a la influencia de estas condiciones en la elaboración de los programas. La exposición de estas circunstancias permitirá, a un lector poco advertido de la materia, comprender mejor la información básica del texto.

Nótese que este marco temático aparece, de ordinario, presupuesto, y, en consecuencia, no sometido a discusión ni argumentado por el texto que se comenta. Lo que el comentario problematiza en este apartado no es la aceptabilidad de esta información, que, como decimos, se da por supuesta, sino su inteligibilidad, precaria, precisamente, por no aparecer formulada explícitamente en el texto. Sin duda, la información presupuesta puede no ser aceptada por el lector. Cuando esto ocurre, el comentario tiene que cambiar de nivel, pues lo que se ha de discutir o comentar, no es el contenido del texto, sino los medios fraudulentos, generalmente emotivos e irracionales, que pretenden imponerlo. Nos ocuparemos de ellos en 4.4.2.2.3 y en 4.5.4.2.

En suma, explicar un texto es mostrar las condiciones en que se proyecta como unidad de interacción comunicativa, cómo se relaciona con el dominio temático en que se inscribe, qué conocimientos se presume que el lector necesita para comprenderlo con coherencia y en profundidad. Si los textos juegan con gran cantidad de información implícita procedente del marco de referencias en que se sitúa, el comentario tiene como tarea volverla explícita, como, por otra parte, hace de forma intuitiva el lector perspicaz.

4.4.2.2.2. Crítica

Sólo una vez comprendido el texto en todo su espesor, se estará en condiciones de adoptar una postura propia, válida, segura y consistente. En la medida en que esta postura no es una reacción inmediata e irreflexiva, sino producto de una lectura atenta y cuidada, diremos que el comentario exige una postura crítica. Por tal entendemos la que es resultado de una evaluación personal del contenido del texto y en particular de sus conclusiones. Dicha evaluación puede ser convergente con la que presenta el texto: el lector asume las tesis del texto, o puede ser divergente, cuando el lector está en desacuerdo con la posición del texto: lo importante en ambos casos es que esa postura no puede manifestarse sin una motivación explícita, pues ha de ser el resultado de un proceso intelectual paralelo al que realiza el texto, fruto de una razonamiento y no de una adhesión incondicional o un rechazo visceral. Sin embargo, puesto que la divergencia exige mayor invención, analizaremos sus estrategias por separado.

4.4.2.2.2.1. Crítica como convergencia

Consiste en aportar argumentos, datos y consideraciones adicionales que confirman la información básica del texto. Una vez asumida la información básica, el comentarista debe exponer los conocimientos y experiencias propias que refuerzan los significados del texto. De esta manera el asentimiento a ellos no es una respuesta mecánica, poco pensada, producto de una actitud pasiva, sino una decisión personal, consciente, inducida por la lectura del texto, pero hecha propia por la inserción en la historia, en la cultura y en la experiencia de cada cual. Hablamos de argumentos, y no de argumentación, es decir, de aportaciones coyunturales y no de un razonamiento pormenorizado y sistemático, pues, aunque los argumentos son el instrumento del compromiso activo del comentarista con las ideas del texto, este compromiso consiste en sumarse a la argumentación del texto, no en construirla por primera vez. Estas aportaciones pueden ser argumentos de todo tipo, analógicos, por ejemplo:

> Algo semejante ocurre con la música, que nos capta totalmente cuando la escuchamos en directo, con la presencia viva de los ejecutantes, cuyos movimientos, coordinados con el sonido que producen,

concentran nuestra atención y nos hacen vivir la música en profundidad, mientras que escuchada como fondo de otra actividad que nos exige mayor esfuerzo, nos afecta superficialmente creando sólo un ambiente agradable.

o datos sobre experiencias y opiniones propias o ajenas:

> Creo que el rechazo actual a las películas mudas tiene mucho que ver con esta exigencia de entrega total que nos plantea la obra de arte; el éxito de la televisión se basa en que entretiene (mata el tiempo) sin necesidad de esfuerzo, en vez de pedirnos entrega, nos invade fácilmente con sus programas ligeros y, cuando algo valioso y denso ocupa la pantalla, el espectador tiene dos opciones antes de responder a las exigencias del programa: cambiar de canal o limitar su consumo a los aspectos más banales y externos.

El comentario puede extenderse todo lo que se quiera en consideraciones personales que refuercen las tesis básicas y preparatorias del texto, pues tales consideraciones dependen, en definitiva, de los conocimientos y experiencias que cada uno tiene del asunto en cuestión. Esta es la razón de que los exámenes se presenten a veces en forma de comentario de textos. El comentario revela la madurez y preparación del comentarista. Una aceptación pasiva, apoyada una y otra vez en los propios enunciados del texto («Estoy totalmente de acuerdo con el texto» y «como muy bien dice el texto» son dos de las expresiones más empleadas en los menos afortunados comentarios), es una respuesta legítima, pero refleja escaso dominio del tema, poca capacidad de reacción e indefensión ante las opiniones ajenas. En cambio, la incorporación de ideas personales convergentes es una forma lúcida de compartir y hasta de adoptar como propias esas mismas ideas.

4.4.2.2.2.2. Crítica como discrepancia

Con frecuencia, los planteamientos y las ideas del texto suscitan en nosotros una reacción de rechazo o de discrepancia, chocan con nuestra actitud vital, con nuestra concepción de las cosas, con nuestros conocimientos y experiencias, o simplemente nos resultan inaceptables o sospechosos sin que sepamos muy bien por qué. El comentario se propondrá la tarea de explicar y justificar esta reacción. El comentario discrepante plantea más dificultades que el comentario convergente, puesto que debe construir de forma explícita y rigurosa

los fundamentos de la respuesta, en principio intuitiva y hasta visceral, a una tesis que, por el contrario, se presenta por lo general bien apoyada en datos y argumentos. Se discrepa de una tesis, pero para que la discrepancia tenga un valor intersubjetivo, debe hacer frente a todos los razonamientos que conducen a dicha tesis, a todo el entramado textual que la sostiene.

Pero, si el comentario discrepante es más difícil, también es más abierto, más lleno de posibilidades, más dado a la personalización y al conocimiento propio, pues la discrepancia obliga a la evaluación y confrontación de nuestros puntos de vista, a la clarificación y racionalización de nuestras ideas. No es extraño que en el proceso de elaboración del comentario se difumine y disuelva la discrepancia y acabemos sumándonos a las posiciones del texto en un comentario finalmente convergente pero, como proponíamos en el apartado anterior, reflexivo y con fundamentación propia.

Pero ahora estamos tratando ya de la crítica que discrepa. Ante todo, conviene subrayar que la discrepancia como factor que regula y estructura el comentario ha de ser discrepancia con respecto a la información básica, pues ésta es la razón de ser del texto y en torno a ella se articulan los demás bloques de información. Pero la discrepancia, espontánea e intuitiva con respecto a la información básica, debe organizarse en el comentario, debe atacar las pruebas y razonamientos del texto y aportar su propia motivación. La discrepancia, que es la información básica del texto, debe apoyarse con argumentos, con información preparatoria.

En otras palabras, puesto que el objeto del comentario es el texto como un todo, la crítica debe dirigirse básicamente al contenido global del texto en el que la información nuclear juega un papel esencial. Si hay acuerdo con respecto a las tesis o conclusiones del texto, las discrepancias con respecto a otras cuestiones son secundarias, y pueden llegar a ser incluso impertinentes si oscurecen ese acuerdo fundamental. Por tanto, toda discrepancia con respecto a una información no nuclear debe utilizarse como apoyo para la crítica de la información nuclear, es decir, de la tesis del texto. En suma, nuestra diferencia con respecto al contenido básico que el texto quiere transmitirnos se legitima cuando mostramos las debilidades de los contenidos en que se fundamenta y de los mecanismos argumentativos que conducen a dicho contenido básico. Así, el texto sobre educación, defiende el derecho a educar a los hijos fuera de las instituciones escolares del estado. El comentario crítico deberá centrarse en una pos-

tura ante esa afirmación. Pero la formulación de esa postura es simple y elemental y no contiene en sí misma una justificación, que hay que establecer discutiendo la información de apoyo. Es como si alguien dice, después de exponer una serie de razones: «Por tanto, yo soy partidario de que los hijos sean educados en casa y no vayan a la escuela.» Una réplica en términos como: «Pues yo creo que deben ir a la escuela, y punto», aunque ofrece un contenido claro, preciso y directo, resulta, sin embargo, demasiado tajante, no cooperativa y descortés. Sin ninguna motivación ni apoyo, la postura así expuesta se considerará caprichosa, irreflexiva, sospechosa, fundada en juicios no racionalizados o en intereses particulares inconfesables. Para rechazar la tesis, información básica del texto, será preciso rebatir la información preparatoria en que se apoya y de la que depende su legitimidad y aceptabilidad. De esta manera, la discrepancia con respecto a puntos concretos deja de ser anecdótica y pasa a ser fundamental, pues es la que permite dar una explicación de la discrepancia con la información básica que estructura el texto, conservando de esta manera el punto de vista global que articula jerárquicamente los bloques informativos del texto.

Con respecto a las discrepancias, nos parece útil distinguir tres categorías:

1. Discrepancias con respecto a la descripción de los hechos, a la validez de los datos aportados. Por ejemplo, se puede sostener que en las escuelas no se dedica tanto tiempo a inculcar disciplina. El comentarista deberá suministrar datos y recoger testimonios que avalen su descripción.
2. Discrepancias con respecto a la valoración de los hechos y las ideas. Aun aceptando que la función de la escuela es inculcar disciplina, se puede considerar que esta función es necesaria y deseable, y por tanto no constituye una razón para defender la enseñanza en el hogar.
   Este tipo de discrepancia puede afectar a los principios, es decir a los valores, posiciones e ideas particulares de las que parte el texto. En estos casos, cabe un comentario que no llegue a afectar a la información básica. Así, si alguien considera que el cine mudo es una etapa primitiva y tosca del cine que ha sido superada por el sonoro y que no tiene más que un interés arqueológico para especialistas, deja sin fundamento cualquier debate ulterior con el texto que comenta-

mos. En este sentido hemos encontrado el siguiente comentario: «Nunca fui capaz de ver entera una película muda, ni siquiera las de Charlot, no sé donde esta su arte ni su elocuencia, aunque sí encontré alguna cosa divertida, pero no estoy de acuerdo con el autor del texto en su admiración por ese cine tan pasado.»

Es obvio que en estas circunstancias sólo un esfuerzo por asumir el punto de vista del texto podría permitir un comentario más amplio, intentando, por ejemplo, encontrar otros casos en que la televisión ha captado nuestra atención como las grandes películas mudas han captado la del autor del texto y a partir de ahí apoyar o discutir sus razonamientos.

Cuando el texto parte de principios todavía polémicos, la discrepancia pertenece a otra categoría (o bien es un defecto argumentativo: las premisas no están sólidamente establecidas; o bien es una trampa para hacer aceptar lo que tiene difícil aceptación), de la que nos ocupamos en el siguiente apartado y en 4.5.4.2.

3. Discrepancias con respecto a la argumentación; es decir, se puede estar en desacuerdo con la manera de relacionar los datos y las ideas. Se denunciarán aquí los fallos en la argumentación y las falacias, que se unirán a los argumentos en favor de las tesis propias que estudiamos en el apartado anterior. Estas cuestiones serán tratadas con más detalle en el capítulo siguiente.

Veamos ahora algunos aspectos generales del comentario crítico discrepante en torno al texto que sigue:

> Las matemáticas constituyen la disciplina más simple creada por los seres humanos. Es, por ejemplo, mucho más simple que la física, la historia o la economía, y es simple porque se concentra en aspectos muy limitados de la realidad. Diez personas son diez organismos fisiológicos y psicológicos complicados, cuya estructura y funcionamiento se entienden solamente de un modo parcial. En cambio, el hecho cuantitativo del número diez es trivial de reconocer y de retener. Un triángulo hecho de madera es una gran multitud de moléculas complicadas mantenidas juntas por medio de fuerzas complejas. La estructura de las moléculas y las fuerzas que las unen no las comprenden perfectamente ni siquiera los físicos más eminentes. Sin embargo, el matemático estudia solamente la forma triangular y prescinde completamente de la estructura y fuerzas moleculares. La sim-

plicidad de los conceptos de que se ocupa la matemática casi garantiza que los hechos establecidos en relación con ellos sean también muy elementales. A pesar de esto la mayor parte de la gente se queja de la dificultad en dominar esta materia y suele aborrecer las matemáticas, no obstante el interés que debería despertar su efectividad sorprendente en casi todos los aspectos de la vida.

La paradoja de que una materia básicamente simple pueda parecer difícil de entender se explica en gran parte de forma sencilla. Algunas dificultades son superficiales. Una es el vocabulario. A fin de designar los conceptos que abstraen de los objetos y sucesos reales, los matemáticos usan palabras que para muchos resultan extrañas. Así «cuadrilátero» y «paralelogramo» tienen significados específicos y precisos que no se encuentran en otras muchas áreas y que, por tanto, es necesario aprender en el estudio de las matemáticas. Sin embargo, nadie pretenderá afirmar que la adquisición de unas cuantas palabras nuevas sea un obst culo de importancia. Puede que no sea un pasatiempo entretenido, pero esto es otra cosa. La dificultad no es ciertamente más grande que la de aprender el vocabulario, por ejemplo, del francés.

Otra dificultad aparente, pero igualmente superficial, es el uso de símbolos. Deseamos resolver un problema que requiere la determinación de una incógnita sobre la base de alguna información dada. Supongamos que la incógnita es el número de metros de una longitud particular. Ciertamente es ventajoso llamar x al número de metros de aquella longitud y usar a continuación x en lugar de esta frase tan larga. El uso de símbolos, sin embargo, no presenta ninguna dificultad conceptual.

Un posible tercer obstáculo es que las matemáticas tratan de abstracciones; pero ya que las abstracciones o conceptos elementales se toman directamente de experiencias ordinarias, sus significados se mantienen fácilmente en la mente. De hecho los matemáticos se refieren constantemente a objetos e imágenes físicas para retener sus ideas. Los primitivos matemáticos griegos usaban guijarros para representar objetos diferentes y manejándolos llegaron al conocimiento de hechos básicos acerca de los números enteros. Precisamente la palabra «cálculo», que en sentido general significa todo proceso aritmético y algebraico, proviene de la palabra latina [que significaba] guijarro. Aun las abstracciones más elevadas de las matemáticas, tales como los conceptos de derivada e integral, que se aprenden en el cálculo diferencial e integral, están sólo a un paso de las ideas elementales e incluso estos conceptos del cálculo tienen un significado imaginativo y físico. Aprender de estas abstracciones no requiere del intelecto humano una hazaña más grande que la exigida para el aprendizaje de las nociones elementales.

La reacción más común ante este texto ha sido de desacuerdo. Sin embargo, los estudiantes a los que fue propuesto no han sabido elaborar una justificación sólida al desacuerdo o la han elaborado sin hacer frente a los argumentos del texto (apelando, por ejemplo, a la experiencia personal con ciertos profesores). Una crítica discrepante debería en primer lugar establecer claramente el objeto de su discrepancia reproduciendo con exactitud la información básica[6]:

> La idea de que las matemáticas constituye la disciplina más simple creada por los humanos es contraria a nuestro sentimiento intuitivo inmediato y a nuestra experiencia de estudiantes.

En segundo término se procederá a refutar los argumentos en que se apoya la tesis atacada que se consideran inconsistentes.

> Si bien es cierto que el vocabulario no presenta excesivas dificultades ya que, además de no ser muy numeroso, está organizado en series con términos semejantes que tienen significados semejantes (*triángulo, rectángulo [...], pentágono, hexágono, polígono*) no ocurre lo mismo con los símbolos y las abstracciones. Si bien un único símbolo puede ser ventajoso y claro y tan inteligible que se puede usar incluso fuera de las matemáticas, como la x que representa las incógnitas, la proliferación y combinación de los mismos plantea ya grandes dificultades. Téngase en cuenta que los significados de los símbolos son variables, que la x representa en una ocasión un número de metros de una longitud particular y en otra ocasión los grados de un ángulo o la potencia a que se debe elevar un número para que se produzca determinado resultado. Por todas estas circunstancias la mente necesita una concentración especial si quiere manejar con precisión los instrumentos matemáticos; esto representa una dificultad conceptual. El texto se limita a decir que «el uso de símbolos no presenta ninguna dificultad conceptual», pero no explica por qué ni cómo.
>
> Por lo que respecta a las abstracciones, el mismo texto parece contradecirse, pues afirma que no suponen dificultad al tiempo que apunta la costumbre de los matemáticos de referirse a «objetos e imágenes

[6] El primer párrafo del texto contiene elementos susceptibles de comentario metacrítico. Los analizaremos en 4.5.4.2 como ejemplo de trampas en la argumentación. Nos limitamos ahora a los aspectos del texto que favorecen la crítica discrepante. Muchos textos, como se verá, admiten varias formas de comentario alternativas o combinadas, pero en este momento de la exposición nos parece preferible separarlas por completo.

físicas», es decir a concreciones, para retener sus ideas; por tanto, las abstracciones son más difíciles de retener y entrañan una dificultad. Además, muchas de las abstracciones matemáticas no pueden ser manejadas por medio de «objetos e imágenes físicas».

Finalmente, se pueden añadir nuevas razones, circunstancias y argumentos que el texto no ha considerado y que debilitarían su tesis y servirían de fundamento para nuestro desacuerdo:

> Hay, además, otros factores que hacen difíciles a las matemáticas. El primero es la combinación de esas dificultades que el texto tacha de superficiales y que son en realidad más profundas. Si los símbolos y las abstracciones representan una dificultad, ésta se multiplica por la combinación de ambas: la abstracción resulta difícil de manejar porque no ocupa un lugar en el tiempo ni en el espacio y mucho más difícil cuando está representada por un símbolo arbitrario que no la evoca inmediatamente. El segundo es la intervención de una complicación más: las operaciones, que además de entrañar su propia dificultad, incrementan las anteriormente mencionadas ya que llevan consigo la transformación de las magnitudes y con ello la transformación y proliferación de vocabulario, símbolos y abstracciones.

En resumen, de la misma manera que el texto se organiza para que su información básica sea aceptada por los posibles interlocutores y toda la información restante está orientada a hacer inteligible y aceptable la información básica, el comentario crítico discrepante estará estructurado para hacer inteligible y aceptable el desacuerdo con la tesis del texto, siendo este desacuerdo su propia tesis o información básica, que habrá que inscribir en el apartado correspondiente a las *Conclusiones.*

4.4.2.2.3. Metacrítica o crítica a los procedimientos

La crítica como convergencia y la crítica como discrepancia se sitúan en el mismo nivel que el texto que comentan, es decir, no hacen sino dar una respuesta como las que el texto suscita (piénsese en reseñas, cartas de réplica, conversaciones, etc.), el comentarista, con detención y perspicacia, ocupa el polo del destinatario, recibe el mensaje y toma el turno de habla para exponer su respuesta. Con frecuencia, como hemos visto en el apartado anterior, esta respuesta consiste

en corregir las deficiencias argumentativas del texto, es decir, en considerar las deficiencias como *errores* que obedecen a inadvertencia, desconocimiento o cualquier forma de descuido involuntario. La corrección de errores se produce porque se mantiene la comunidad de intereses entre los interlocutores, porque el comentarista presume la buena fe del autor del texto y tiene razones para pensar que se respeta, al menos, el principio de cooperación. Por tanto, el comentario no se aparta del fondo de la cuestión, es decir, del contenido del texto en su información básica y de las razones para el rechazo o, incluso, la adhesión, pues no todos los errores conducen inexorablemente a una conclusión equivocada o inaceptable.

Sin embargo, algunos defectos de la argumentación pueden ser catalogados por el lector, no como errores, por tanto involuntarios, sino como *trampas*, esto es como medios ilegítimos, subrepticios e irracionales de suscitar la adhesión a las tesis del texto. Esto ocurre cuando el texto base presenta irregularidades que impiden una respuesta racional y cooperativa, cuando los «errores» de la argumentación alcanzan una magnitud que permite sospechar que son intencionales. En estos casos no estamos ya, propiamente hablando, ante errores de la argumentación, sino ante trampas. La argumentación y la apelación a la racionalidad siguen actuando; lo que se pierde es la buena fe y la confianza en el emisor que busca convencernos con datos falsos o con procesos inferenciales inconsistentes a los que se quiere dar apariencia de solidez y validez.

Así como el error conserva la confianza y permite y hasta estimula el diálogo y el comentario crítico, la trampa en cambio, por ser signo de mala fe, impide el intercambio racional y equilibrado de puntos de vista sobre el asunto en cuestión, sobre el contenido del texto, pero admite la denuncia motivada que puede constituir el cuerpo del comentario. La detección de trampas, al quebrar la confianza del lector, vuelve sospechosa la tesis básica que puede ser rechazada sin necesidad de entrar en su contenido a causa del apoyo fraudulento que la sostiene, y que el comentario crítico puede analizar y denunciar.

Aunque el error argumentativo y la trampa no se distinguen formalmente en muchos casos, como no se distingue la equivocación de la mentira, el comentario exige una toma de posición clara y decidida, pues, como vemos, según se identifique de una u otra manera, el comentario entrará en el contenido sustancial del texto o se limitará a las técnicas que tratan de imponerlo. Sin embargo, la tarea no es fácil en la medida en que se trata de juzgar intenciones, a veces en segun-

do grado. Por esta razón, creemos que conviene tomar las siguientes cautelas:

1. Análisis del tipo y número de defectos argumentativos. Hay deficiencias tolerables, que incluso se pueden considerar válidas según los contextos, y otras que determinan en exceso todo el proceso ulterior, como la reducción de alternativas (el dilema, por ejemplo), o el partir de presuposiciones inaceptables. Aun como errores, estas últimas pueden llegar a deslegitimar toda la argumentación, de manera que el texto que las contiene puede resultar coercitivo y admitir la denuncia del procedimiento sin entrar en el fondo.
2. Análisis de su posición estructural. Los defectos al comienzo de la argumentación favorecen una distorsión de todo el proceso. Un argumento de refuerzo, en cambio, aun careciendo de validez formal, puede ser legítimo estilísticamente.
3. Análisis de los efectos argumentativos. Las deficiencias que inciden directamente sobre la información básica son más graves que las que afectan a informaciones secundarias, aunque siempre hay que considerar la posibilidad de una incidencia indirecta pero eficaz.
4. Valoración propia de la información básica. Incluso cuando aparece mal fundamentada, la información básica puede resultar intuitivamente aceptable, interesante o, al menos, digna de consideración. La apreciación personal rápida puede ayudar a disipar las dudas de si el texto comete errores o trata de imponer sus tesis con trampas.

A continuación vamos a analizar desde esta perspectiva el texto sobre educación. Hemos detectado algunos defectos argumentativos, como remitirse a autoridades vagas y mal definidas o utilizar un solo ejemplo, llamativo, pero singular en todos los sentidos; podríamos notar también la reducción de alternativas educativas a dos, en la escuela y en casa:

> El dilema estriba en si la educación obligatoria es un derecho o un deber que obligaría a los padres a escolarizar a sus hijos en contra de su voluntad

omitiendo, por ejemplo, la posibilidad de combinar ambas opciones, y homologando todas las formas de escolarización sin mencionar los

matices de las distintas variedades. Además el texto comienza presuponiendo la existencia de una objeción a la escuela, de manera que impone con fuerza una realidad en absoluto evidente, sus generalizaciones parecen excesivas con respecto al conocimiento común (de hecho las noticias sobre problemas de escolarización suelen referirse más a la negligencia de los padres que al ejercicio de una opción); finalmente, los argumentos en contra de la escuela son puramente desiderativos (*«si se demostrase* que los niños pueden aprender lo mismo en menos tiempo, *se descubriría* que la verdadera función del sistema escolar es la custodia de los niños e inculcar el sentido de la disciplina»). Si además se tiene en cuenta que el orden social incorpora con naturalidad la escolarización obligatoria, está claro que es la postura contraria que el texto defiende (la educación en casa) la que debe llevar el peso de la prueba y, sin embargo, no aporta ningún argumento sólido en contra de la escuela y a favor de su tesis aduce únicamente la posibilidad legal y el deseo mismo de algunos padres. En suma, el texto sobre educación ofrece motivos suficientes para no entrar en el fondo de la cuestión y orientar el comentario hacia el análisis y la denuncia de sus múltiples defectos argumentativos, sin necesidad de tener que optar por considerarlos producto de la torpeza o de la mala fe. Es posible también un comentario crítico convergente, si nuestra adhesión intuitiva a la educación sin escuela consigue justificarse con apoyos racionales válidos, e incluso discrepante, si, a pesar de todas las deficiencias, se presume la buena fe del autor y se las identifica como errores o como recursos estilísticos y el lector considera a primera vista interesante la tesis básica del texto (y esto depende de la experiencia personal y del conocimiento adquirido por cada uno acerca del asunto tratado).

Veamos otro ejemplo, el primer párrafo del texto sobre la dificultad de las matemáticas que hemos utilizado en el epígrafe anterior:

> Las matemáticas constituyen la disciplina más simple creada por los seres humanos. Es, por ejemplo, mucho más simple que la física, la historia o la economía, y es simple porque se concentra en aspectos muy limitados de la realidad. Diez personas son diez organismos fisiológicos y psicológicos complicados, cuya estructura y funcionamiento se entienden solamente de un modo parcial. En cambio, el hecho cuantitativo del número diez es trivial de reconocer y de retener. Un triángulo hecho de madera es una gran multitud de moléculas complicadas mantenidas juntas por medio de fuerzas complejas. La estructura de las moléculas y las fuerzas que las unen no las com-

prenden perfectamente ni siquiera los físicos más eminentes. Sin embargo, el matemático estudia solamente la forma triangular y prescinde completamente de la estructura y fuerzas moleculares. La simplicidad de los conceptos de que se ocupa la matemática casi garantiza que los hechos establecidos en relación con ellos sean también muy elementales. A pesar de esto la mayor parte de la gente se queja de la dificultad en dominar esta materia y suele aborrecer las matemáticas, no obstante el interés que debería despertar su efectividad sorprendente en casi todos los aspectos de la vida.

El razonamiento de que las matemáticas son sencillas (tesis) *porque* toman en consideración muy pocos detalles de la realidad (premisa menor) es admisible si aceptamos como fondo (premisa mayor) el convencimiento de que cuantos menos detalles de la realidad sean tenidos en cuenta más simple y sencillo es el conocimiento que estamos obteniendo. Pero precisamente esta es una idea que no puede ser invocada como información de fondo en un argumento, porque es ella misma discutible y susceptible de argumentación. El limitar la observación a pocos aspectos de la realidad es una característica del proceso de abstracción y la abstracción exige esfuerzo y entraña dificultad. Hay dos razones, pues, para atribuir la condición de «trampa» a esta forma de argumentar (dos razones en las que apoyar nuestro juicio de intenciones). La primera se refiere al procedimiento: situar información relevante y susceptible de controversia como información dada, es decir, en la posición pragmática en que la atención crítica del receptor es más baja y donde, por tanto, más fácilmente deja pasar contenidos discursivos que no admitiría si se le ofrecieran a su reflexión directa. La segunda se refiere al contenido mismo: el emisor aprovecha la identificación intuitiva que se puede hacer de lo simple con lo sencillo, por un lado, y lo complejo con lo que tiene muchas cosas, por otro; ciertamente, la disminución de elementos hace más sencillas las situaciones, pero cuando esa disminución de detalles hace alcanzar a los objetos un punto en el que ya deja de ser evidente su correspondencia con nuestras percepciones directas, el sujeto debe hacer un esfuerzo de abstracción y transcendencia de su experiencia inmediata que ya debemos calificar de «difícil». El argumento, por tanto, descansa en el supuesto engañoso de que lo simple no debe generar dificultad de comprensión. Por tanto, el comentario puede dedicarse a desmontar la trampa y no entrar en la información básica, aunque, como en el caso anterior, una actitud flexible e interesada en el asunto puede conducir a una crítica discrepante e incluso, si se en-

cuentran argumentos, a crítica convergente. Al fin y al cabo, la identidad formal de error y trampa, el carácter informal de la argumentación lingüística, la utilización de las falacias como procedimientos retóricos y estilísticos determinan una relajación en los criterios de validez y vuelven comunicativamente aceptables recursos argumentativos que serían rechazados de plano desde el punto de vista de una lógica estricta.

4.4.2.3. Conclusiones

Una vez completado el texto con un marco conceptual preciso, con una explicación exhaustiva de su significado básico y con una evaluación personal de los argumentos que refuerza la tesis del texto o la pone en cuestión, llega el momento de exponer con claridad y determinación las conclusiones propias, la postura que el comentarista adopta con respecto a la información básica del texto.

Este lugar que le asignamos a las conclusiones no obedece a una necesidad de mantener el suspense; por el contrario, ya quedó sugerido que su contenido puede anticiparse en la introducción y habrá de ser evocado total o parcialmente en la orientación. Pero sólo si las conclusiones aparecen suficientemente enfatizadas y diferenciadas, podrán ejercer su función de elemento nuclear y articulador del conjunto semántico textual; sólo sobre el fondo de conocimientos que la orientación va desarrollando es posible calibrar el auténtico peso del texto y de nuestra respuesta, por ello es conveniente dedicarle un espacio, aunque breve, específico y destacado dentro del comentario. En él ha de exponerse de manera clara y contundente la importancia y significación de la información básica con el apoyo somero (una breve mención) de los procesos reflexivos que la consolidan y que han sido desarrollados en la Orientación. Así. a propósito del texto sobre las películas mudas en televisión. podríamos concluir de la siguiente manera:

> Así pues, la idea de que las películas mudas valiosas encuentran en televisión un canal adecuado, aunque parece paradójica, y por ello difícil de aceptar, queda refrendada si se analizan, como lo hace el texto, las características del cine mudo y la influencia que tienen para modificar la actitud más común ante la pequeña pantalla. El interés de estas consideraciones no se agota en la valoración actual del cine

mudo, sino que se extiende a las posibilidades que muestra de dignificar el uso de la televisión.

En suma, la conclusión constituirá una especie de síntesis integradora que permita destacar la significación, el interés y la novedad del texto que se comenta, la validez y coherencia de sus contenidos básicos (orientación crítica convergente), la inexactitud, inadecuación o falsedad de su tesis puesta de manifiesto por la orientación (crítica discrepante), o, en fin, el empleo abusivo de procedimientos de apoyo ilegítimos y dudosos (orientación metacrítica).

Pero la adopción de sólo una de estas alternativas es aconsejable únicamente en los primeros estadios de aprendizaje o como simple estrategia de trabajo. En 3.2.5 y en 3.4.1 ya consideramos la conveniencia (que será necesidad en muchos casos) de introducir matizaciones a los resultados del proceso argumentativo y textual por medio de modalidades y excepciones. Dada la informalidad del razonamiento y la contextualización de las opiniones, dado el carácter abierto y polémico de los textos, dada la instrumentación de las deficiencias argumentativas como recursos legítimos o fraudulentos según las circunstancias, el comentario no debe adoptar necesariamente posturas rígidas y excluyentes. Si bien la indecisión suele reflejar un escaso dominio de los problemas que el texto plantea, la adopción de cautelas es por el contrario signo de madurez, destreza y conocimiento del tema; por ello, las conclusiones, una vez recogido de manera clara el punto de vista del comentarista, pueden dedicar un breve espacio a tratar de hallar explicación a los errores del texto, a sopesar las posiciones alternativas, analizar las circunstancias en que resultan válidas o aceptables e incluso imaginar situaciones futuras en que puedan llegar a serlo. No se trata de que el comentario deba combinar la explicación con la crítica, convergente y discrepante, y la metacrítica, aunque en algunos casos esto pueda ser oportuno. Se trata de que, aun asumiendo de manera clara las propias conclusiones, cualquiera sea su sentido, se pondere el valor que puedan tener otros puntos de vista. Así, por ejemplo, el texto sobre educación al que nos hemos referido varias veces, podría llevarnos a una conclusión convergente, es decir, nos parece oportuna y más satisfactoria la educación en el hogar, lo que no nos impide apreciar e incluir en la conclusión, ciertos inconvenientes y ciertas circunstancias en las que sería desaconsejable:

> En conclusión, todas estas circunstancias (que habrán sido expuestas en la orientación) me llevan a considerar como más eficaz y profunda la educación a cargo de los padres, que evita los vicios de la educación pública, si bien existen problemas para su puesta en práctica generalizada a causa de la diferente situación de las familias y la necesidad de multiplicar los medios.

O, a la inversa, podemos discrepar del texto, pero apreciar alguna de sus aportaciones o alguna consideración nuestra obtenida en la Orientación:

> La educación en la escuela, con las garantías democráticas y la tutela económica del Estado, es preferible a la educación en casa; sus aspectos negativos, como la imposición de un ritmo de aprendizaje igual para todos, la imposición de unas materias y la exclusión de otras, etc., pueden contrarrestarse con iniciativas personales complementarias, que producirían una enorme desigualdad social si se extendiesen a todo el sistema educativo.

En fin, las conclusiones del comentario crítico pueden situarse en un punto concreto del espacio que va entre la discrepancia abierta y total hasta la convergencia plena, pasando por todas las posturas intermedias. Las conclusiones no constituyen el cuerpo del comentario, pero tienen una importancia crucial pues en torno a ellas se estructuran todas las otras partes.

4.4.2.4. Consecuencias

Esta última parte puede tener una importancia decisiva, pues es la que permite ir más allá del texto, esto es, introducir contenidos que el texto no desarrolla ni implica. Por eso mismo exige un cuidado especial, porque esta salida del texto debe haber sido inducida por el texto y, en consecuencia, debe presentarse con una motivación sólida, es decir, estableciendo una relación rigurosa entre la información básica del texto y las informaciones que se van a introducir a continuación en el comentario.

Ante todo, debe hacerse hincapié en que toda la información que desarrolla el comentario en este apartado deriva del texto y, en concreto, de los contenidos básicos que son los que definen su identidad semántica. El comentario se refiere al texto como un todo y ese todo

se articula en torno a la información nuclear. Las demás informaciones aparecen en el texto como apoyo o fondo de la información básica, y sólo en tal sentido pueden ser utilizadas en el comentario.

Así pues, este apartado final del comentario se aplicará a desarrollar los contenidos implicados en la información básica como consecuencia de su relación con el saber de trasfondo. Se trata de una especie de paráfrasis del texto, pero una paráfrasis en la que el contenido no sólo se vuelve inteligible, sino que aparece con toda su riqueza, una riqueza que permanece oculta para quien no está al tanto del dominio intertextual y del ámbito sociocultural del que el texto surge. Precisamente una de las metas sociales de los análisis, críticas, exégesis, en definitiva, de las diferentes formas de comentario de texto que se publican en los distintos medios de difusión consiste en extraer de los textos las consecuencias que no son evidentes de manera inmediata para el público.

En suma, en este último apartado se expondrá todo lo que el texto «quiere decir» pero no es posible captar más que con perspicacia y conocimiento del tema, todo lo que el texto implica a poco que se relacione su información con cuestiones próximas, todo lo que se puede deducir de la extensión y aplicación de las ideas del texto a ámbitos más o menos cercanos, de la vinculación de las ideas del texto con otros problemas de actualidad, las perspectivas que abre en relación con el tema, etc. Con respecto al texto sobre cine y televisión sugerimos las siguientes líneas de desarrollo:

1. El cine mudo como modelo para la confección de programas de calidad artística en televisión.
2. Posibles formas y mecanismos audiovisuales que permitan atraer y concentrar plenamente la atención del espectador como lo consigue el cine mudo.
3. Factores que favorecen la degradación del consumo televisivo y su relación con los fines que atribuimos a la televisión (entretener, informar, transmisión de formas artísticas) y medios para superarlos.
4. La degradación del consumo como inherente al medio o como fruto de las condiciones de explotación (cortes por publicidad, por ejemplo) y el cine mudo como excepción.

Todos estos motivos permiten profundizar en los contenidos del texto sin desbordar los límites que establece su información básica. Una crítica general de la televisión o una exaltación del cine mudo,

por ejemplo, estarían fuera de lugar, pues supondrían una generalización excesiva de lo que el texto expone y un enfoque parcial de su información básica. Con el fin de no hacer del texto un pretexto para disquisiciones cada vez más alejadas, debe mantenerse siempre la referencia a la información básica como proposición unitaria («el cine mudo evita la degradación propia del consumo de televisión») y no como agregado de temas separables («el cine mudo», «la degradación del consumo»). En todo caso, las *Consecuencias* constituyen el límite último del comentario; el peligro de salirse de las líneas de contenido marcadas por el texto procede de su posición al final del comentario. Este debe acabar cuando ya no quede nada que decir sin exceder los límites que impone el texto o cuando las posibilidades de continuar superen nuestras propias exigencias. Sólo resta redactar un final elegante que, si es el caso, sugiera lo que se podría añadir si las condiciones lo permitiesen.

4.5. Comentario crítico y argumentación

Conviene ahora desarrollar algunos instrumentos para facilitar la parte más compleja e importante del comentario, la que llamamos *Orientación*, esto es, la que contiene la información preparatoria sobre la que se asienta la opinión del comentarista, es decir, sus fundamentos y razones. Volvemos, pues, a encontrarnos con el mecanismo de la argumentación, que habíamos dejado en 3.3.3. Veíamos allí que el texto no es un artefacto lógico que somete su razonamiento a prescripciones formales estrictas, porque, por lo general, sus conclusiones tampoco pretenden una validez científica o una verdad absoluta, sino una aceptación práctica en el curso de las situaciones de la vida a la que se refieren. De la misma manera, las conclusiones del comentario, que no pueden ser meras apreciaciones privadas, pues en ese caso negarían la relación de dialogismo y reciprocidad con respecto al texto que se comenta, tampoco aspiran a ser juicios incontestables, verdades científicas, pues ni el usuario medio de los textos está dotado de los instrumentos epistemológicos precisos, ni los objetos o temas de los textos obedecen a la lógica de la ciencia, sino que combinan lo racional con lo ideológico, la experiencia con el saber cotidiano.

Por consiguiente, la tesis que se defiende en el comentario puede considerarse como una opinión o un punto de vista, a un tiempo crí-

tico y personal, sobre el contenido básico del texto. F. Savater ha descrito claramente el carácter polémico de la opinión, tan conforme a lo que es el comentario:

> todas las opiniones son 'discutibles' y esta condición no encierra demérito, como suelen creer quienes a veces utilizan ese calificativo para desacreditar las opiniones que no comparten ('eso que usted dice es muy discutible'...). Si una opinión no fuese discutible, dejaría de ser una opinión para convertirse en un axioma o un dogma. Pero la palabra 'discutir' encierra un sentido más fuerte que el de un simple intercambio de pareceres: etimológicamente quiere decir *sacudir, derribar*, zarandear algo para que demuestre si tiene sólidas raíces o incluso arrancarlo de su suelo nutricio para que las enseñe y puedan ser comprobadas. Así es sin duda como hay que proceder con las opiniones[7].

Los argumentos en que se apoyan son señal y testimonio de que las opiniones han sido sopesadas, evaluadas y contrastadas, de que no son respuestas inmediatas e irreflexivas, sino el resultado de un proceso intelectual llevado a cabo por uno mismo y expuesto a los otros para su verificación. Aunque se conserva la estructura subyacente en toda argumentación: la tesis básica, la causa inmediata de que sea verosímil esa tesis (premisa menor) y algún convencimiento general, no implicado directamente en el tema que se discute, que vincula a la premisa menor con la tesis para que pueda ser precisamente la causa o la razón de que la tesis sea verdadera o aceptable, no existe entre estas partes la relación de necesidad lógica ni la pureza formal que se da entre los componentes de un silogismo.

Así pues, de la misma manera que el texto base no desarrolla un razonamiento silogístico pormenorizado, el comentario crítico puede conformarse con dotar a sus argumentos de una coherencia lingüística (lógica, si se quiere, pero entendiendo el término en un sentido informal, el que por otra parte, subyace ya en los principios de estructuración lingüística). Se trata, en definitiva, de integrar los argumentos encadenándolos en un planteamiento unitario y ordenado.

La organización global de los argumentos viene exigida por la unidad lógico-semántica del texto base y la coherencia de la estrategia intelectual que desencadena: puesto que el texto está argumentativamente estructurado (esto es, está dotado de una estructuración

[7] F. Savater, *Diccionario filosófico*, Barcelona, Planeta, 1955, voz Opinión.

jerarquizada de la información *orientada* a vencer las posibles resistencias para aceptar la verdad o validez de su información básica), no admite sino una réplica global con una concatenación sistemática y jerarquizada de las ideas.

El papel que la argumentación juega en los textos y en los comentarios pone de manifiesto la interrelación de los aspectos lingüísticos con los aspectos cognitivos y, por tanto, el paralelismo entre el aprendizaje del idioma en sus niveles superiores (competencia textual) y el desarrollo de un pensamiento coherente: la unidad del texto en cuanto forma de comunicación lingüística se funda en la interrelación y coherencia de sus contenidos intelectuales. El texto es una manifestación del pensamiento y, en consecuencia, el dominio de las habilidades textuales no puede distinguirse del dominio de las habilidades intelectuales.

Así pues, entendemos que la argumentación es el proceso discursivo que consiste en apoyar una opinión con pruebas y razones, con argumentos, sin necesidad de recurrir a los formalismos estrictos de la lógica y con la exclusión de los mecanismos afectivos y en parte irracionales de la retórica. La fuerza argumentativa de los textos comunes no está ni en los sentimientos, ni en el automatismo riguroso de las leyes de la lógica, sino en la racionalidad, el sentido común, y los datos de la experiencia. Los factores afectivos y, en general, los elementos que en 2.5.4 consideramos como informativamente satisfactorios, esto es, que concitan por sí mismos la atención del receptor al margen de la estructura semántico-pragmática del texto, no forman parte de su fuerza argumentativa, aunque se utilizan para suscitar la adhesión; pero lo hacen sin convencer, sin permitir que el interlocutor asuma racionalmente el objeto de su adhesión. Por el contrario, sirven para ocultar las debilidades del proceso argumentativo y vencer las resistencias para aceptar un punto de vista con apoyos precarios.

La atención, y por tanto también la crítica (o la adhesión) debe dirigirse a la(s) tesis básica(s) del texto que se comenta. Ocasionalmente, y más cuando se trata de oponerse a la argumentación del texto base, los argumentos pueden orientarse a establecer una conclusión parcial que contradiga afirmaciones preparatorias de dicho texto base; en todo caso, cualquier polemización con afirmaciones secundarias estará orientada a apoyar la conclusión, que es la información básica del comentario. Por ejemplo, con respecto al texto sobre las películas mudas en televisión, la estrategia crítica global debe dirigirse a la información básica: «las grandes películas mudas evitan la de-

gradación que la televisión impone a sus programas». Todo el comentario estará orientado a reforzar o debilitar esta idea. Sin embargo, podría ser necesario para ello argumentar en contra de la tesis preparatoria de que las películas mudas mencionadas constituyen obras de arte de primera magnitud. Nótese que se podría aceptar la tesis principal, la información básica de que el cine mudo sale bien parado de su paso por televisión, y estar en desacuerdo en cambio con el juicio que merecen algunas de las películas mencionadas. Pues bien, en ese caso el desacuerdo sería anecdótico y ni siquiera tendría que ser mencionado en el comentario. En todo caso, nos parece importante subrayar una vez más el papel que juega el resumen, que se debe tener presente siempre, pues constituye la mejor referencia al texto en cuanto localiza y subraya los contenidos nucleares y pone entre paréntesis los accesorios. Un buen resumen es la mejor guía para un comentario bien centrado.

4.5.1. *La estructura pragmática de los argumentos*

En todo caso, la estructura básica de todos los argumentos es la misma, pues en el fondo de ellos se encuentra la estructura del silogismo (premisa mayor, premisa menor y conclusión). La reducción a esta estructura de los argumentos textuales permitirá reconocer fácilmente la coherencia del recorrido intelectual que desarrolla. Considerados de una forma más global, los argumentos, formales o informales, están compuestos de tres proposiciones o bloques de proposiciones cuya información tiene una orientación pragmática particular dentro del proceso argumentativo. De acuerdo con esta orientación hablamos de información dada, información mostrada e información obtenida[8]:

1. La información dada (premisa mayor) se presenta como válida, consolidada o aceptada por todos de antemano. No está sujeta a discusión ni a argumentación. Suele estar formada por datos, verdades o creencias de alcance muy general y hasta cierto punto externos al contenido nuclear del texto.
2. La información mostrada (premisa menor) está constituida

[8] Nótese el paralelismo con los tipos de información textual (fática-dada, preparatoria-mostrada, básica-obtenida).

por los hechos accesibles a la experiencia de los interlocutores, por nociones que se presentan como evidentes en sí mismas o fácilmente verificables en el entorno del receptor, por argumentaciones secundarias que se presentan de manera explícita.

3. La información obtenida es la conclusión, la información nueva que resulta de combinar la información dada y la información mostrada. Toda conclusión puede incorporarse a un nuevo argumento como información dada o como información mostrada.

La diferencia más relevante entre la información dada y la información mostrada consiste en que, mientras la primera posee un respaldo implícito, la segunda debe legitimarse explícitamente dentro del proceso argumentativo mismo. Por tanto, una conclusión se incorporará a un argumento posterior como información dada si no enfatiza el mecanismo que la legitima y como información mostrada, si es efectivamente mostrada en su proceso completo de convalidación (es el caso de las argumentaciones secundarias ya citadas).

Como ya hemos subrayado repetidamente, la información dada puede ser falsa, inaceptable o simplemente discutible (por lo que no debería ser utilizada como información de fondo), pero eso será objeto de denuncia y no de discusión, pues tal circunstancia mina los fundamentos mismos de la interacción comunicativa, distrae la atención de la información básica e impide una evaluación global al texto.

Se comprenderá el mecanismo que en estos casos impide una respuesta racional y, por consiguiente, un comentario crítico, si analizamos lo que sucede en cualquier enunciado normal cuando falla la verdad de la información de fondo. Recordemos un ejemplo ya manejado con otro propósito. En la secuencia *mi hermano acaba de publicar un libro*, aparece como presuposición la idea de que el emisor tiene un hermano. Esto puede constituir una anomalía discursiva en dos supuestos: 1) que sea falso que el emisor tenga un hermano; 2) que, siendo verdadero ese dato, sea de alto relieve informativo y, por tanto, impropio de aparecer evocado como fondo; este sería el caso, por ejemplo, si alguien se lo dice a su esposa y ésta llevara casada con el emisor veinte años y desconociera la circunstancia de que tiene algún hermano. En cualquiera de los dos casos lo esperable es que la reacción del receptor se desentienda de lo dicho en el predicado. En el primer caso, lo esperable es que el receptor responda alu-

diendo al hecho de que el emisor no tiene hermanos; en el segundo caso, esperaríamos que la receptora manifestara una reacción de sorpresa ante el dato, hasta ahora ignorado, de que su marido tuviera hermanos. Pero en cualquier caso el receptor se desentendería por completo del predicado; la noticia de que haya publicado un libro, que en principio debería ser la relevante, no desempeñará ningún papel en la reacción del receptor.

De la misma manera, cuando la información de fondo en un argumento es discursivamente irregular, bien porque sea falsa, bien porque no sean ideas sobre las que haya un consenso evidente y, por tanto, tengan un relieve informativo inapropiado para figurar como trasfondo en el texto, lo normal es que el receptor se desentienda del núcleo de la argumentación. Si una presuposición irregular en un enunciado hace desaparecer de la reacción del receptor la información del predicado, una construcción irregular del trasfondo de un argumento hace que no tengan ninguna función en la reacción del receptor la información básica ni la información preparatoria de ese argumento. El comentario de texto debe racionalizar y reflejar este hecho ciñéndose, como se apuntó antes, a los aspectos formales del argumento sin entrar en el detalle de su información básica. En una recepción normal, el carácter irreflexivo de los actos de lenguaje espontáneos puede dar lugar a la inadvertencia de una deficiencia en la información de fondo, lo que llevará al receptor a la asunción acrítica de esa información de fondo y a aceptar la relevancia de la información básica del argumento. Una lectura crítica de una argumentación de estas características, como la que eminentemente debe plasmarse en un comentario, no puede adolecer precisamente de este tipo de inadvertencias y debe hacer explícita la deficiencia formal que justifica la cancelación de la relevancia de la información básica[9].

En cambio, si la que resulta falsa es la información mostrada, es posible la discusión y el comentario, ya que la exposición del mecanismo convalidador lo vuelve accesible al manejo de todo el mundo, hace posible mostrar el punto o los puntos concretos en que se comete un error e invita a subsanarlo siguiendo los principios de la argumentación racional, evocados como fondo y, en la ocasión, mal utilizados inadvertidamente.

[9] Véanse los ejemplos en 4.4.2.2.3, «Metacrítica o crítica a los procedimientos».

4.5.2. *Tipos de argumentos*

Puesto que tanto el autor del texto como el del comentario están guiados por la intención de establecer la validez y legitimidad de sus posiciones, en principio se puede considerar aceptable el uso de cualquier forma de argumento que apele a la racionalidad discursiva de los interlocutores. Aunque a veces, según el carácter de los textos y para dar más consistencia a sus conclusiones, se presenten inferencias rígidas y formalizadas, lo común es que la argumentación se adapte a la estructura flexible del discurso lingüístico y no ofrezca, como ya queda señalado, un carácter mecánico e imperativo. De esta manera conviven en los textos muchos tipos de argumentación sin que sea fácil discriminarlos. En todo caso, conviene tener presente una diferencia sustancial entre los que podemos denominar argumentos cuasilógicos y todos los demás, pues los primeros, cuando pueden representarse en su formulación lógica subyacente, dejan patente el mecanismo que determina la conclusión a partir de las premisas y, con ello, muestran su fuerza inequívoca o su desviación, mientras que los otros, por ser más elípticos en cuanto a su estructura lógica, por apoyarse en fórmulas falibles, contextuales, probabilísticas, indirectas o simplemente aceptadas por consenso y tradición, están más abiertos a la controversia. Creemos, sin embargo, que en caso de duda con respecto al mecanismo que liga las informaciones para obtener una conclusión, el mejor método consiste en reconstruir la estructura pragmática del argumento, que constituye una estructura válida para todos los tipos; los que exponemos a continuación son únicamente una muestra de los más significativos[10], una simple casuística ordenada sin mayores pretensiones teóricas, porque ninguno de los tipos de argumentos que se consideran se apartan del esquema básico que define la estructura pragmática de la argumentación.

---

[10] Para una información más detallada pero accesible pueden consultarse los siguientes títulos: A. Weston, *Las claves de la argumentación,* Barcelona, Ariel, 1994; T. Miranda Alonso, *El juego de la argumentación,* Madrid, Ediciones de la Torre, 1995, y N. Capaldi, *Cómo ganar una discusión,* Barcelona, Gedisa, 1990. Más exhaustivo, documentado y profundo es el de Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación,* Madrid, Gredos, 1989.

4.5.2.1. Argumentos cuasi-lógicos

Son los que tienen una formulación lógica o matemática rígida pero son utilizados de manera no formal, sin apelación a su condición de fórmula lógica o matemática. Fundan su validez en el rigor y necesidad que se asocia a las fórmulas lógicas y matemáticas. Los argumentos cuasi lógicos aparecen continuamente en las discusiones y en los textos (cuando se señalan contradicciones, por ejemplo), pues, al fin y al cabo, están en la base de nuestros razonamientos espontáneos. La acusación de cometer una falta de lógica, por ejemplo es un argumento cuasi lógico, según Perelman y Olbrechts-Tyteca, quienes destacan, entre los argumentos cuasi lógicos, dos tipos: los que apelan a estructuras lógicas (contradicción, identidad, total o parcial, transitividad) y los que recurren a relaciones matemáticas (de la parte con el todo, de lo menor con lo mayor, de frecuencia)[11]; pero igualmente notables son las argumentaciones textuales en las que subyace una trama lógica de tipo inductivo y deductivo (*modus ponens* y *tollens*, silogismo hipotético, silogismo disyuntivo, dilema). El texto común no es una concatenación de silogismos, sino de oraciones, pero en esa sucesión de oraciones hay un desarrollo del pensamiento que obedece en muchas ocasiones a este tipo de pautas lógicas, que progresa hacia una conclusión ateniéndose, aun sin darse cuenta, a las reglas de la lógica.

El siguiente párrafo del texto sobre las películas mudas combina con flexibilidad argumentos cuasi lógicos (disyuntivos o hipotéticos) con los argumentos sobre las causas que analizamos con más detalle en el epígrafe siguiente. Nótese cómo unos argumentos apoyan a otros *mostrando* de esa manera el proceso inferencial (subrayamos el léxico que expresa la relación lógica):

> Pero esto no ocurre en la emisión de filmes no hablados. Su silencio *obliga a* mantener la mirada fija en la pantalla y a no apartarla nunca de ella *si es que* quiere verse. *De lo contrario, si uno* aparta los ojos y se va a otra parte, *al no existir* referencia auditiva, la continuidad argumental se pierde del todo y, tras un paseo por casa, el telespectador queda descolgado sin remedio de la secuencia, del soporte del relato. Hay, *por tal causa*, que verlos con fijación hipnótica, *como* debe verse toda película, hablada o no. Pero en el caso de estas

[11] Véase Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca, *op. cit.*, pág. 303 y ss.

últimas su silencio *obliga* al telespectador a mantenerse como estatua nocturna frente al televisor.

4.5.2.2. Argumentos acerca de las causas

La relación causal entre los fenómenos permite tres tipos de argumentación: a) las que tienden a aproximar, de modo recíproco, dos acontecimientos sucesivos dados, por medio de un enlace causal; b) las que, dado un acontecimiento determinado, tratan de descubrir una causa que haya podido determinarlo; y c) las que, ocurrido un acontecimiento, procuran poner de manifiesto el efecto que debe resultar de ello[12]. El término «acontecimiento» hay que entenderlo en un sentido amplio, de manera que una relación entre un principio o una forma de comportamiento y sus consecuencias en forma de reacciones, situaciones o principios se entienda como una relación causal.

Los argumentos causales más consistentes son los que no sólo ponen en correlación dos acontecimientos sino que explican (*muestran*) cómo la causa conduce al efecto. Veamos un ejemplo:

> La mentira es la más profunda corrupción que cabe imaginar, porque mina la confianza y no permite edificar nada sólido y sano.

Con la ductilidad propia de la expresión lingüística se nos dice que la mentira (causa) produce corrupción (efecto), que consiste en la imposibilidad de edificar nada sólido y sano y, paralelamente, explica el porqué de esta correlación: porque la mentira mina la confianza. La conclusión o información obtenida en este argumento es 'la mentira es la más profunda corrupción'. La información dada, esto es 'la mentira mina la confianza' (primera causa), es fácilmente aceptable, pues procede de la experiencia común, del trato con gente mentirosa, a la que, una vez reconocida, resulta difícil creer; en todo caso, el respaldo implícito es también una causa: el conjunto de circunstancias que explican cómo y por qué la mentira produce desconfianza. La información mostrada es la que hace de la desconfianza causa de la corrupción; no hay mucha elipsis, pero quizá si bastante concisión: 'la desconfianza impide edificar nada sólido y sano', esto es, nada de lo que hacemos es seguro si lo hacemos tratando de engañar o sospe-

[12] Véase Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca, *op. cit.*, pág. 405.

chando que somos engañados, y esta situación es lo que, en definitiva, entendemos por corrupción. En una formulación secuencial diríamos: 'La mentira produce desconfianza; la desconfianza impide edificar nada sólido y sano. La mentira es la más profunda corrupción.' El emisor supone legítimamente que su interlocutor aceptará sin resistencias que la mentira genera desconfianza; pero considera dudoso que capte la relación que hay entre la mentira y la desconfianza y de ambos con la corrupción, por lo que debe mostrar esta información, con más o menos detalle, y no dejarla implícita, como hace con la primera.

En virtud de la complejidad existencial de este tipo de relaciones (cadenas causales de acontecimientos no todos perceptibles, concurrencia de varias causas en un mismo efecto, identificación del efecto con expresiones tipo que definen una situación compleja, como la de corrupción en el ejemplo que manejamos, etc.), los argumentos por las causas tal como se manejan en el texto común son esquemáticos, dejan mucha información implícita y resultan vulnerables, esto es, ofrecen material para la discusión y el comentario.

4.5.2.3. Argumento por las consecuencias[13] y por reducción al absurdo

Resulta especialmente interesante porque incluye no sólo relaciones entre acontecimientos, sino también valoraciones. Consiste en apreciar un acto o acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables y basa su efectividad en el consenso acerca del valor de las consecuencias, que con frecuencia son presumibles e hipotéticas. Encontramos argumentos de este tipo en comentarios de los alumnos que rechazan la escuela en casa. Leemos en uno de ellos:

> La escuela es además un punto de encuentro del niño con su entorno. Supone abrirse al mundo, a las personas, desde muy pequeñito. ¿Qué sería de nosotros si cada uno se cerrase en su casa, con solo unos cuantos alrededor y sin establecer más contactos que los necesarios? *Se desarrollarían, sin duda, personalidades introvertidas que no serán capaces de enfrentarse a su propio futuro.* (La cursiva es nuestra.)

[13] Los estudiosos de la argumentación utilizan la denominación de argumento pragmático que, únicamente para evitar la ambigüedad con el término 'pragmática', sustituimos por 'argumento por las consecuencias'.

El carácter puramente hipotético y la necesidad de sopesar todas las consecuencias posibles hacen que este argumento sea débil desde un punto de vista lógico, pero es muy adecuado al talante informal y personalizado (se evalúan las consecuencias que cada uno prevé) del comentario de textos.

Debe distinguirse el argumento por las consecuencias del argumento por reducción al absurdo, el primero es fundamentalmente práctico: niega o afirma una tesis en virtud de la evaluación subjetiva de sus consecuencias, el segundo es básicamente lógico, niega una tesis por considerar que lleva a resultados contradictorios o absurdos. La reducción al absurdo es un procedimiento argumentativo ampliamente utilizado en el lenguaje corriente, cuando nos oponemos a una idea diciendo, 'por esa regla de tres habría que...', 'según eso tendríamos que...'. En lógica formal la reducción al absurdo, o deducción indirecta, consiste en aceptar como supuesto la negación de la secuencia que se quiere demostrar e inferir de ese supuesto una contradicción. Si el supuesto lleva a una contradicción, debe aceptarse la falsedad de ese supuesto y, de manera indirecta, queda así demostrada la secuencia que se pretendía. La reducción al absurdo en el lenguaje ordinario y en el texto común es menos rígida y formal; consiste en aceptar provisionalmente la tesis opuesta a la tesis que se quiere demostrar para inferir de ella datos o afirmaciones sobre cuya falsedad, improbabilidad, inadecuación o inverosimilitud es fácil que estén de acuerdo emisor y receptor. Si la tesis rival de lo que queremos demostrar lleva a datos o afirmaciones inaceptables por alguna razón, se infiere su falsedad o inadecuación, con lo que se supone ya respaldada nuestra tesis.

La reducción al absurdo, por partir de una actitud irónica (fingir que se acepta una tesis que se va a mostrar falsa), incorpora cierta ridiculización de la postura que se combate y, por ello mismo, un componente afectivo contrario a la racionalidad discursiva, pudiendo constituir una anomalía de la argumentación como las que analizamos en 4.5.4, pero otras veces el ridículo es una consecuencia manifiesta de la aplicación del razonamiento y resulta legítimo; el siguiente ejemplo, tomado de un texto ya citado, nos parece paradigmático por su ambigüedad en este terreno:

> He seguido con estupor la última campaña de la Dirección General de Tráfico para «concienciar» a los conductores de que no cometan infracciones, mediante la utilización de los protagonistas reales de

accidentes que nos explican de forma dramática sus desgracias por no haber respetado las normas de tráfico.

Tal vez, en esa misma línea, sería aleccionador que el Ministerio de Justicia lanzase una campaña semejante en la que determinados reclusos (preferible que hayan sido violados o maltratados) nos pusiesen al corriente de lo mal que se pasa en la cárcel, para escarmiento de los que pretenden delinquir. Incluso podrían, llevando el argumento del miedo a sus últimas consecuencias, mostrarnos a algún condenado a muerte, para que nos explique minutos antes de ser ejecutado que ser malo no compensa, al mismo tiempo que su madre, situada a su lado, le pregunta: «Hijo mío, ¿por qué llevabas aquel día la pistola?»

Así pues, aunque los dos tipos de argumentos que estamos considerando se asemejan por basar su fuerza en la consideración de las consecuencias previsibles de una tesis, se diferencian claramente, no ya por ser uno práctico y el otro lógico, sino en otros dos aspectos. En primer lugar, mientras la reducción al absurdo es un argumento indirecto (convalida una tesis por negación de su contraria), el argumento por las consecuencias puede no serlo, pues en él se incluyen argumentos que defienden una tesis invocando sus consecuencias positivas. En segundo lugar, y más importante, no tiene el carácter irónico de la reducción al absurdo. En el argumento pragmático indirecto se expresa explícitamente la tesis contraria como hipótesis para explorar sus consecuencias, a diferencia de la reducción al absurdo, donde *se finge* irónicamente la aceptación de la tesis contraria para llegar a una situación contradictoria, ridícula o inviable.

Tanto el argumento por las consecuencias como la reducción al absurdo son frecuentes en el discurso común, pues conjugan la expresión personal (su poder de convicción depende mucho de la concordancia en la apreciación de las consecuencias), con el recurso al razonamiento y la connivencia propia de la argumentación; de la misma manera pueden ser un recurso eficaz para el comentario en el que siempre es posible evaluar cómo nos afectaría la realización de las ideas del texto o a qué incoherencias puede llevar una línea de pensamiento. Por su carácter anticipador constituyen, especialmente el primero, una buena fuente de información derivada (precisamente designada como *Consecuencias*, en el comentario).

4.5.2.4. Argumentos de autoridad

El argumento de autoridad invoca como fundamento para una afirmación el juicio o los actos de alguien de prestigio reconocido en el ámbito temático de que se trata. El valor de este argumento depende básicamente de cuáles sean los orígenes de esa autoridad. Frecuentemente se citan afirmaciones de otras personas que son el resultado de investigaciones rigurosas o de reflexiones profundas de manera que la autoridad que se invoca está amparada por todo tipo de argumentaciones que no se mencionan por simple economía. Es lo que ocurre en los ensayos de tipo científico en los que las citas ofrecen la posibilidad de verificar los fundamentos de la autoridad: el proceso intelectual que ha conducido a ésta a la formulación de las ideas invocadas. El texto sobre educación sin escuela apela a la autoridad del sociólogo Fernández Enguita, quien, a su vez, se remite a «estudios» y «textos de la época»:

> Hay que preguntarse por qué el sistema escolar se pone nervioso ante el ejercicio de esta alternativa. El sociólogo Mariano Fernández Enguita responde que «si se demostrase que los niños pueden aprender lo mismo en menos tiempo, se descubriría que la verdadera función del sistema escolar es la custodia de los niños e inculcar el sentido de la disciplina».
>
> «Algunos estudios han demostrado que la mitad del tiempo en las aulas se dedica a mantener el orden», añade Fernández Enguita. «A finales del siglo pasado se empezó a experimentar el sistema de enseñanza que tenemos ahora, y se demostró que no era más eficaz para transmitir conocimientos. Sin embargo, como se dice en los textos de la época, es el adecuado para inculcar el sentido de la disciplina, para lo que se necesita que los niños estén mucho tiempo escolarizados.»

En estos casos la información mostrada o premisa menor del argumento la constituye la noticia del punto de vista autorizado convergente con la tesis que se quiere demostrar. No hay, evidentemente, una conexión lógica entre la premisa menor y la conclusión: el hecho de que alguien autorizado sostenga un punto de vista similar al nuestro no permite inferir que lo que sostenemos sea verdadero. Simplemente confiamos en que se acepte que el hecho de que nuestra tesis sea también sostenida por alguien a quien se atribuye una autoridad superior hace menos probable que nos estemos equivocando.

4.5.2.5. Argumento mediante ejemplos

La argumentación por el ejemplo consiste en aportar datos empíricos que corroboran la información básica o alguna información necesaria para concluir la información básica, en extraer o invitar a una generalización a partir de uno o más casos concretos. Así, en el texto citado en 2.5.3.3, que sostenía la tesis de que los hombres actúan la mayoría de las veces como autómatas, el autor apoya su conclusión en la premisa de que los actos humanos son en su mayor parte mecánicos y carentes de resortes de consciencia. En un momento determinado recurre al ejemplo para expresar esta premisa:

> Sabemos ya que gran parte de nuestro comportamiento aprendido queda fijado permanentemente. A pesar de que aprender una tarea sea un proceso doloroso y difícil, los adultos ya no tienen que concentrarse conscientemente para caminar, nadar, atarse los zapatos, escribir palabras o incluso conducir un coche por un trayecto familiar.

En lugar de limitarse a formular y apoyar esta premisa en abstracto, la apoya en ejemplos concretos del comportamiento humano que provocan una intuición inmediata de la idea que se quiere expresar.

El ejemplo es el fundamento de la generalización. La cuestión crítica en este tipo de argumentación está en las características requeridas para que los ejemplos permitan una generalización. Algunos autores, como Wetson, pretenden, ante todo, que los ejemplos sean ciertos, pero el hecho de que este tipo de argumentación sea el que subyace en los textos narrativos literarios (a los que se reconoce capacidad para representar una situación o una época mejor que un documento histórico) parece contradecir dicha exigencia, o al menos restringirla sólo a cierto tipo de textos. Además muchos de los ejemplos en que se apoyan las argumentaciones son situaciones inventadas o supuestas, porque se consideran aceptables como base de una generalización por lo que tienen de modélicas con respecto a situaciones reales. Se diría que el caso mencionado permite una generalización precisamente por lo que tiene de ejemplar, es decir, porque puede ser reconocido como típico, característico y representativo de otros muchos casos conocidos y porque muestra en sí mismo la conclusión, ya sea por su verosimilitud o ya porque manifiesta una situación en la que los rasgos que apoyan el argumento se dan de manera

saliente y particularmente perceptible, sin exigir un esfuerzo de abstracción especial.

Cuando la conclusión tiene otro fundamento que el del ejemplo, el caso particular se menciona como *ilustración*. Mientras que el ejemplo se utiliza para fundamentar una conclusión o una premisa determinada, la ilustración sirve para reforzar la adhesión a una tesis conocida o admitida, «proporcionando casos particulares que esclarecen el enunciado general, muestran el interés de éste por la variedad de las aplicaciones posibles, aumentan su presencia en la conciencia»[14]. Por esta diferencia de función, el ejemplo debe estar dotado de más consistencia para la generalización, debe ser sólido y evidente, mientras que la ilustración, de la cual no depende la adhesión a las tesis del texto, puede ser más cuestionable, «pero ha de impresionar vivamente a la imaginación para captar la atención del oyente» *(ibíd.*, pág. 547). Su ubicación, al final de la argumentación, favorece esta eficacia cuasi retórica. Un buen ejemplo lo constituye la ilustración que cierra el texto sobre educación sin escuela:

> [...] Recuerda una frase de Margaret Mead, una de las cumbres de la antropología: «Mi abuela quería que fuese una mujer educada, por eso no me llevó al colegio.»

El recurso al ejemplo puede utilizarse, como es fácil comprobar, para expresar cualquiera de las partes de un argumento y no ocupa, por tanto, un lugar estable en su estructura.

4.5.2.6. Analógicos

«Los *argumentos por analogía*, en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren de *un* caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico»[15]. El argumento por analogía consiste, pues, en la atribución de propiedades a un objeto, sistema o dominio particular por la presencia de esas propiedades en un objeto, sistema o dominio semejante. Su fuerza argumentativa depende de

[14] Cfr. Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca, *op. cit.*, pág. 546.
[15] Cfr. Weston, *op. cit.*, pág. 47.

la evidencia de la propiedad en el segundo miembro de la analogía y del acuerdo acerca de la semejanza o correlación entre ambos miembros. En el argumento por analogía se utiliza la figura lógica del modelo. Lo que hacemos es proyectar sobre un objeto o situación de difícil análisis el conocimiento adquirido en otro objeto o situación de análisis accesible y que presentamos como modelo del anterior[16]. Hemos empleado un argumento analógico al relacionar el consumo de las películas mudas en televisión con el consumo de la música:

> Algo semejante ocurre con la música, que nos capta totalmente cuando la escuchamos en directo, con la presencia viva de los ejecutantes, cuyos movimientos, coordinados con el sonido que producen, concentran nuestra atención y nos hacen vivir la música en profundidad, mientras que escuchada como fondo de otra actividad que nos exige mayor esfuerzo, nos afecta superficialmente creando sólo un ambiente agradable.

Los argumentos analógicos, aunque son inestables, se integran muy armoniosamente en el texto común y en el comentario, puesto que permiten intentar comprender las cosas menos accesibles en términos de las más conocidas y familiares. En todo caso, el poder de convicción del argumento depende en buena parte de que la semejanza de la que se parte sea manifiesta e intuitivamente aceptable.

4.5.3. *La presentación de los argumentos*

Puesto que no se trata de un discurso lógico en sentido estricto, creemos que los argumentos se presentarán según los principios de orden y conexión lógico-lingüística. Efectivamente, los argumentos forman un conjunto no necesariamente homogéneo y, en consecuencia, no llevan implícita una secuencia fija de sucesión. Sin embargo, en su conformación textual el conjunto de argumentos debe presen-

[16] El razonamiento por modelos es bastante común. Cuando hablamos en gramática de oraciones sustantivas, por ejemplo, estamos razonando de esta manera. Lo aprendido en segmentos de fácil análisis, como los sintagmas sustantivos, se proyecta sobre segmentos de más difícil acceso, como son por ejemplo las oraciones introducidas por /que/, asumiendo que los primeros son modelos de los segundos.

tarse como un todo orgánico, lo cual es debido tanto a la propia textualidad del comentario como a la trabazón interna del razonamiento, pues ambos se apoyan mutuamente al participar de esa lógica lingüística a la que nos hemos referido más arriba. El encadenamiento de las oraciones y los párrafos debe reflejar la fuerza argumentativa, es decir, la relación argumentativa entre sus respectivos contenidos (causalidad, oposición, ilación, conclusión, complementación, condición, finalidad, etc.). El comentario crítico es un recorrido argumentativo cuyos jalones deben exponerse explícitamente. En este terreno es especialmente peligrosa la esquematización, pues tiende a presentar la información del texto y los argumentos del comentario de forma atomística, como series de ideas separadas, no interdependientes.

Para dotar de organicidad al texto, el comentarista deberá decidir, de acuerdo con sus intenciones y su valoración de los argumentos, el orden en que vaya a presentarlos y la posible formación de agrupamientos, de manera que cada agrupamiento tenga una coherencia lógica interna, y todos ellos aparezcan en un orden con sus marcas, que puede ser motivado, basado en un criterio explícito, o arbitrario, exigido simplemente por las necesidades de organización lingüística; en este caso especialmente es necesario introducir marcas formales que indiquen su posición en el discurso (en primer lugar, ante todo, en segundo lugar, por último, finalmente) y en particular la introducción en éste de un nuevo giro argumentativo (por otra parte, por lo que se refiere a, etc.).

4.5.4. *Las anomalías de la argumentación*

Una de las cuestiones más interesantes y sutiles que se plantean en la interacción comunicativa es la de las deficiencias en la argumentación, que pueden aparecer en los textos con orientaciones heterogéneas e incluso contrapuestas. Las reglas de la buena argumentación pueden quebrantarse involuntariamente, pero también con toda intención, y en este caso, de acuerdo con los lectores o procurando que éstos no lo adviertan; en suma, las anomalías argumentativas pueden constituir un rasgo negativo del discurso que es preciso subsanar o pueden ser utilizadas positivamente orientándolas eficazmente hacia otras funciones no argumentativas. El conocimiento de las anomalías argumentativas constituye una parte importante de las habilidades textuales, pues permite, entre otras cosas:

1. Elaborar con corrección nuestro propio discurso evitando caer inadvertidamente en los defectos más comunes y utilizando otros con habilidad y rectitud para enriquecerlo en distintos aspectos.
2. Reconocer deficiencias involuntarias en los textos y desarrollar, mostrándolas, analizándolas y corrigiéndolas, nuestro comentario crítico.
3. Detectar deficiencias que tiendan a inclinar nuestra adhesión a las tesis del texto contra nuestra voluntad.
4. Apreciar los efectos semántico pragmáticos que pueda introducir la violación voluntaria de las reglas de argumentación.

Nos proponemos, en este apartado, clasificar las anomalías argumentativas en correlación con sus consecuencias más importantes, algunas de las cuales suponen la constitución de textos tipológicamente diferentes del texto estándar, para los que no son de aplicación las pautas que hemos venido estableciendo.

Aunque en última instancia todas las anomalías de la argumentación pueden caracterizarse formalmente como infracciones a los principios de la lógica, el uso que se puede hacer de ellas es muy variado y depende de factores contextuales, psicológicos y sociales. Proponemos una clasificación en cinco categorías: errores, trampas, estrategias, invenciones y adornos, siguiendo criterios pragmáticos relativos, principalmente, a la intención del emisor.

4.5.4.1. Errores

Los errores son deficiencias argumentativas que uno comete sin darse cuenta, cuando persigue un razonamiento correcto. Desde el punto de vista del lector que las detecta son consideradas fruto de una inadvertencia por lo cual se sigue presumiendo la buena fe del emisor. Los errores son involuntarios y sin intencionalidad y se explican y justifican según alguno de estos factores:

1. Confusión producida por la dificultad y sutileza que entrañan las formas de razonamiento, por la semejanza de algunos procesos inferenciales o por la ambigüedad de su expresión lingüística. Corresponden a este apartado las falacias denominadas «afirmar el consecuente» o «negar el antecedente», que

se parecen al *modus ponens* y al *modus tollens* respectivamente, las falacias de la división y de la composición, etc.

2. Infracciones formales debidas a la falsedad de alguna de las premisas; con frecuencia la falsedad de las premisas procede de argumentaciones explícitas o implícitas incorrectas. En todo caso, manejar datos equivocados es quizá la forma más elemental de error.
3. Equivocaciones debidas al uso informal de los procesos de inferencia en los que se acumulan varios argumentos y se eliden algunos pasos en el razonamiento. La precipitación intelectual que supone esta forma de pensar puede conducir a error.
4. Utilización incorrecta de procedimientos válidos según contextos. Existen tipos de argumentos que, a pesar de no ser incontestables, son aceptables en el discurso estándar en el mismo sentido en que una serie amplia de indicios puede constituir prueba. Pero son argumentos débiles que, si soportan toda la fuerza de la argumentación, pueden llevar a error, o argumentos cuya validez depende de la situación, de los conocimientos que se presumen en el receptor y que, si se usan en textos dirigidos a un público informe o indeterminado, resultan poco consistentes.
5. Equivocaciones provocadas por factores psicosociales. La necesidad de conservar una imagen elevada de nosotros mismos, de justificar nuestros actos y opiniones actuales o de salvaguardar nuestros intereses nos impiden razonar con claridad en estos tres aspectos:
   a) negándonos a revisar algunos principios que actúan como información dada, pero inconsistente, es decir, aferrándonos a determinados prejuicios que nos hemos formado sin saber bien cómo.
   b) descuidando la consideración de los argumentos en contra de nuestras tesis, esto es, aceptando fácilmente los primeros argumentos que apoyen nuestro punto de vista para eludir los argumentos que no lo confirmen.
   c) aceptando de manera acrítica las opiniones que proceden de determinadas personas; sin duda es una tendencia psicológica muy humana la que nos lleva a valorar una idea atendiendo más a la persona que la sostiene que a las pruebas y los argumentos que la refutan; de ella se

benefician los demagogos y los personajes con carisma a cuyas posiciones se adhieren las masas con fe ciega[17].

Este tipo de errores no se produce sólo de manera coyuntural, en determinadas situaciones en las que están comprometidos los intereses y la personalidad de cada uno, sino que llegan a constituir con cierta frecuencia una forma patológica de pensar aprendida desde la infancia y tan fuertemente arraigada que quien la sufre no la percibe como tal; los padres, la sociedad, los medios de comunicación, los grupos juveniles, la moda, etc., tienden a infundir en los individuos un sistema de argumentación defectivo que se puede descomponer en las siguientes distorsiones cognitivas (polarización o 'tendencia a evaluar las propias cualidades personales en categorías dicotómicas extremas, o todo o nada'; filtro mental, 'tendencia a elegir un detalle negativo de una situación, fijándose en él de una manera tan exclusiva que el resto de la realidad queda obscurecida y difuminada'; generalización excesiva, 'cuando se llega a una conclusión general a partir de un incidente'; razonamiento emocional o tomar las emociones como prueba objetiva; personalización, o tendencia a situarse en el centro de cualquier problemática; etiquetación o tendencia a catalogar de modo simplista y rígido a los demás o a uno mismo a partir de un detalle aislado o parcial)[18].

Todos los argumentos señalados en el apartado anterior pueden ser utilizados erróneamente debido a la intervención de alguna de estas circunstancias o por la concurrencia de varias:

Los argumentos cuasi lógicos pueden usarse erróneamente por una aplicación inadecuada de las reglas lógicas, por confusión de las formas de razonamiento válidas con formas de razonamiento inválidas, etc.

Los argumentos acerca de las causas pueden fallar en la medida en que algunas correlaciones no son relaciones entre causa y efecto, sino que representan dos efectos de alguna otra causa; la dirección entre la causa y el efecto puede no ser clara y que se tome la causa por el efecto y viceversa, especialmente en la correlación entre acciones y actitudes; finalmente las causas pueden ser complejas y múltiples y la mención de una sola causa tergiversa el asunto.

---

[17] Véase R. S. Nickerson, D. N. Perkins y E. E. Smith, *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual,* Barcelona, Paidós, 1987, págs. 136-162.

[18] Véase M. Marroquín y A. Villa, *La comunicación interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo,* Bilbao, Mensajero, 1995, págs. 61-70.

Los argumentos de autoridad pueden ser atacados cuando la autoridad no es muy precisa, como en el texto sobre educación que se remite vagamente a «estudios» y «textos del siglo pasado» y siempre que es posible reconocer una descalificación de la autoridad por otra autoridad, por su parcialidad y, sobre todo, por la contradicción con argumentos y datos explícitos.

Los argumentos por el ejemplo pueden ser combatidos ya sea mostrando la falta de propiedad del ejemplo como la mayor fuerza de ejemplos en sentido contrario. Así, el ejemplo con el que finaliza el texto sobre educación podría ser rechazado en estos términos:

> Frente al caso, excepcional, de Margareth Mead, que llegó a ser una de las cumbres de la antropología, se podría citar el testimonio de muchos sabios que han agradecido en sus escritos y declaraciones el papel de sus maestros en el desarrollo de su vocación, por no mencionar todas las personas consideradas educadas por sus abuelas precisamente porque fueron a la escuela.

En este texto, se mezcla el argumento de autoridad con el argumento por el ejemplo; para ambos es válido el criterio que exige tomar en consideración los datos (autoridades o ejemplos) en favor del punto de vista opuesto.

En cuanto a los argumentos por las consecuencias, pueden ser rechazados ya sea porque las consecuencias negativas previstas se consideren preferibles a la situación contraria, ya sea porque se puedan evitar, ya porque una consideración más amplia del asunto las anula, etc.

El argumento analógico puede resultar deficiente por falta de propiedad de la analogía, porque un desarrollo más amplio de la analogía introduzca alguna contradicción con las conclusiones, por la presentación de diferencias decisivas que anulen la equivalencia, etc.

Resulta fácil cometer errores y resulta fácil que pasen inadvertidos, el error es una consecuencia casi inevitable del uso informal de la lógica en nuestros discursos, es la huella de la subjetividad del locutor en el razonamiento, de la fuerza que sobre las estructuras lógicas intemporales ejercen las condiciones personales y contextuales. Tan natural es el error que, aun siendo el germen de muchos intercambios lingüísticos, de muchas discusiones constructivas, no suele ser denunciado y a veces ni siquiera catalogado como tal, aunque sea el factor discursivo que suscita la respuesta o el comentario.

Dada la condición compleja, implícita, flexible y abigarrada de los

textos en lo que se refiere a su trama argumentativa, la presencia de alguno de los errores que acabamos de estudiar no determina necesariamente la invalidez de las tesis básicas. Para que esto ocurra es preciso que lo que se denuncia como error sea un paso necesario para establecer las conclusiones del texto; por lo general, en cambio, en las argumentaciones construidas de buena fe, los errores suelen ser desviaciones propias de un punto de vista necesariamente limitado que invitan, más que a un rechazo tajante, a un debate constructivo, en definitiva, a un análisis de texto. Asimismo, los argumentos del comentario crítico, siendo aparentemente sólidos y oportunos, pueden a su vez incurrir en algún error y ser contestados desde una perspectiva más amplia o simplemente distinta, pero esta respuesta no invalida el comentario en cuanto tal, sólo muestra la dialogicidad potencial y la consiguiente transitividad de todos los textos. Así, por ejemplo, el texto sobre educación defiende la idea de una educación no estatal, sino en casa. Como ya hemos señalado, muchos estudiantes, al comentar este texto, replicaron que en esas circunstancias se perdería la posibilidad de establecer relaciones y hacer amistades. Sin duda, este argumento pone de relieve una laguna en el texto; si no un error de la argumentación, sí la falta de atención a un aspecto importante de la escuela. Esta crítica que hace el comentarista podría, a su vez, ser replicada en alguna de estas maneras, entre otras:

a) Reconociendo la debilidad en este punto de la argumentación, pero asumiendo la deficiencia señalada como una contrapartida que merece la pena aceptar.
b) Reconociendo la debilidad del argumento y postulando la necesidad de solucionar el problema planteado por otros medios, pero sin abandonar la idea de una educación personalizada.
c) Contraargumentando que se trata de un falso problema y que es precisamente la escolarización a edad temprana el fenómeno que impide que se desarrollen otros ámbitos de socialización que pueden ser incluso más sanos que la escuela, ya que ésta fomenta la competitividad y el individualismo.

Los «errores» argumentativos de este tipo no constituyen un demérito del comentario, pues, aunque no invalidan la tesis básica, introducen aspectos sobre el tema que se revelan dignos de consideración por representar puntos de vista extendidos que conviene rebatir o

relativizar. Un comentario convergente podría integrar estas consideraciones, es decir, podría estar de acuerdo con la tesis básica del texto, pero mencionando este problema y sus posibles soluciones:

> La posición del texto me parece interesante y digna de ser tenida en cuenta, aunque en el caso de ser llevada a la práctica debería hacer frente a la situación de aislamiento en que quedarían los niños, por ejemplo, creando espacios de encuentro y juego accesibles y suficientes, pero no cabe duda de que los propios responsables de esta educación personalizada habrían de buscar canales de comunicación de unos con otros, pues las relaciones personales son también un aspecto del proceso de aprendizaje global que se busca.

En resumen, el comentario presenta las mismas características de apertura y falibilidad de todo texto, no ha de pretender una imposible conclusión definitiva, sino una respuesta personal, una opinión bien fundamentada, que busca el asentimiento, pero admite también ser replicada según los mismos principios en que funda su pretensión de validez.

4.5.4.2. Trampas

Cualquier error aparente puede ser en realidad una artimaña para conseguir la adhesión a una tesis que no se sigue racionalmente de los datos expuestos, por tanto, que no es intersubjetivamente aceptable, sino sólo en relación con las circunstancias e intereses del emisor. Una trampa, como una mentira, no se distingue formalmente de un error. La opción por una u otro supone un juicio de intención que debería apoyarse en indicios suficientes. Vamos a considerar cuatro tipos de anomalías que frecuentemente se utilizan como trampa: la información dada problemática; las deficiencias en mecanismos argumentativos de base formal; el uso de argumentos débiles y el uso de argumentos que inducen a la adhesión apoyándose en factores no racionales.

1. Información dada problemática. Cuando un texto construye su argumentación dando por aceptada una tesis que consideramos equivocada, cuestionable o totalmente inaceptable, está infringiendo una norma básica, la que exige el acuerdo en torno a la información dada o presupuesta, ya que sólo sobre fundamentos compartidos se

puede erigir nueva información aceptable para todos. La información de trasfondo y con ella la información de partida («la premisa mayor») tiene que ser compartida sin discusión, de lo contrario el diálogo que el texto propone y el comentario que prosigue carece de cimientos sólidos. Si tenemos que basar un argumento en una premisa mayor no evidente como información de fondo, tal premisa debe figurar con sus propios apoyos, es decir, debe presentarse como la conclusión de otro argumento dado en el mismo texto.

Aunque, por supuesto, se puede tratar de un error, su posición estructural lo convierte en un error grave; frecuentemente se trata de un ardid que tiende a bloquear nuestra reacción inmediata y hacer pasar por válido lo que merece discusión o rechazo frontal. El efecto de esta deficiencia, si no se detecta, es el mismo tanto si se trata de un error como si se trata de una trampa: hacernos aceptar como racional y concluyente una tesis que no lo es por estar basada en premisas cuando menos discutibles. Por tanto, cuando se detecta, debe ser denunciada y, como consecuencia de la denuncia, se puede negar todo el proceso argumentativo que sigue. Como ya hemos repetido varias veces, la discusión de dicha información en el comentario nos lleva fuera del texto comentado, a sus antecedentes, a otros textos, a un presunto estado de opinión que se haya formado de manera lenta y compleja, en suma a argumentos que el texto ni muestra ni discute y que el comentario tendría que reconstruir, pero para discutir y enmendar esos antecedentes, con lo que deja sin sentido el desarrollo del texto que se apoyaba en ellos. En estos casos, lo procedente es un comentario acerca de los procedimientos sin entrar en el fondo del texto.

Un ejemplo habitual de este tipo de trampa en la argumentación es el de los falsos dilemas. Formalmente el recurso al dilema consiste en tratar una serie de situaciones, ideas, planteamientos posibles en torno a una cuestión, etc. reduciéndolos a dos para considerar que constituyen opciones alternativas, de manera que, demostrada una, queda refutada la otra. El problema del dilema, y de ahí su condición de argumento anómalo frecuentemente tramposo, se produce cuando una o las dos alternativas no constituyen formulaciones simples, sino que ocultan muchas afirmaciones diferentes sobre cosas distintas, arbitrariamente agrupadas y reducidas a una de las opciones que presenta el emisor, para pretender la inferencia viciosa de que la verdad de alguna de esas afirmaciones sea correlativa con la verdad del conjunto. Recordemos el comienzo del texto que argumenta sobre la educación sin escuela:

La objeción a la escuela plantea problemas legales de difícil resolución, que en Estados Unidos han ocupado varias veces los tribunales. El dilema estriba en si la educación obligatoria es un derecho o un deber que obligaría a los padres a escolarizar a sus hijos en contra de su voluntad.

Education Otherwise (educación de otra forma) es el nombre del movimiento que aglutina en el Reino Unido a los objetores escolares y que lleva implícita en su nombre su respuesta legal: la educación es un deber que los padres pueden encauzar por medios distintos al sistema escolar.

En Estados Unidos, todos los Estados permiten la educación en casa, aunque algunos la regulan de forma más estricta que otros. En otros países, como Alemania, la legislación es muy severa con los padres objetores.

El autor sostiene en este texto la tesis de que la escolarización no debe ser obligatoria y de que debería reconocerse a los padres el derecho de ser ellos mismos quienes se encarguen en su propia casa de la formación de sus hijos. Las dos alternativas (educación en la escuela y educación en el hogar) se plantean como componentes de un falso dilema. Por ejemplo, se alude a la educación en la escuela como si en sí misma esta fuera una opción simple, cuando las alternativas educativas que existen y existieron en los distintos modelos de escuela son extraordinariamente variadas; se presenta la educación en la escuela y la educación en el hogar como dos alternativas excluyentes entre las que hay que elegir, cuando existen formas educativas que integran los dos ámbitos; se vincula la libertad de los padres al hecho de poder elegir la no escolarización, cuando ciertas formas de escolarización garantizan una libertad efectiva de elección de modelo educativo; etc.

2. Deficiencias formales en la argumentación. Las deficiencias formales que afectan a los argumentos cuasi lógicos y causales presentan la mayor ambigüedad entre el error (la falta de destreza argumentativa) y la trampa (la mala intención). Y, sin embargo, en este caso es especialmente importante la decisión que tomemos, pues las estrategias que hemos de seguir son contrapuestas: el error invita a la corrección y al diálogo, la trampa a la denuncia y al rechazo.

Para determinar que se trata de un error y no de un uso intencional de las deficiencias argumentativas (de una artimaña), es preciso ponderar los indicios acerca de la buena fe del emisor: que el error sea ocasional, que nos lo expliquemos fácilmente según los criterios

apuntados en el parágrafo precedente (dificultad del argumento, semejanza con argumentos válidos, ambigüedad lingüística, etc.), que no aporte el fundamento más inmediato y relevante para la información básica, que la información básica no sea intuitivamente falsa o inapropiada o extravagante, que otros factores externos al texto confirmen que el emisor es digno de confianza, etc. El error exige un comentario crítico (convergente o discrepante), mientras que la trampa será abordada con un comentario metacrítico. En caso de que persista la duda, se pueden combinar ambas formas de comentario.

Llamamos la atención sobre tres formas de error que pueden utilizarse maliciosamente como trampas: la mención de causas falsas para fundamentar una tesis, las falacias cuya semejanza con una estructura inferencial válida las hace pasar por argumentaciones correctas (afirmar el consecuente, negar el antecedente, etc.) y la ambigüedad.

El establecimiento de falsas relaciones de causalidad entre hechos concomitantes es una trampa difícil de percibir mediante el pensamiento rápido e informal que empleamos en los actos lingüísticos espontáneos. En el advenimiento de muchos acontecimientos y situaciones concurren con frecuencia múltiples causas y cualquier reducción puede ser tendenciosa, mucho más cuando existen muchas causas intermedias que no son mencionadas. La falacia llamada *post hoc ergo propter hoc* es de este tipo: conecta causalmente dos fenómenos que simplemente son consecutivos en el tiempo. Así, por ejemplo, afirmaciones como:

> El consumo abusivo de programas de televisión por niños y jóvenes, causa del elevado fracaso escolar en los últimos años

son, cuando menos, simplificaciones tendenciosas, por tanto, trampas.

Las falacias que basan su eficacia en el paralelismo con argumentos consistentes también constituyen fuente de trampas. Quizás el caso más notable sea el de los argumentos que se parecen al *modus ponens* y al *modus tollens*. El *modus ponens* autoriza a aceptar las consecuencias de una conjetura cuando se tiene constancia de que la conjetura es cierta o aceptable en un razonamiento aproximado. El *modus tollens* autoriza a desechar una conjetura cuando se tiene evidencia de que las consecuencias que se derivan de ella son falsas o inaceptables. La corrección formal de estos dos patrones induce la aceptación intuitiva de otros dos patrones parecidos, que sin embargo no son concluyentes. Esos patrones son los que pretenden confir-

mar un supuesto cuando se tiene constancia de la verdad de sus consecuencias o predicciones (afirmar el consecuente: 'Si comes verduras, estarás sano; estás sano, luego has comido verduras) o rechazarlo cuando se tiene constancia de la no verdad de las consecuencias (negar el antecedente: «no estás sano, luego no has comido verduras»). Por ejemplo, si hacemos un análisis de una situación política determinada y en virtud de ese análisis hacemos una hipótesis o predicción de lo que puede hacer el Gobierno en el próximo futuro, el hecho que las cosas sucedan como habíamos previsto no demuestra que nuestro análisis haya sido correcto; la verdad del consecuente no demuestra la verdad del antecedente. Si así fuera, habría que aceptar que conjeturas diferentes y contradictorias que hayan previsto los mismos hechos sean todas ellas verdaderas una vez se constatan los hechos en cuestión y se advierte que todas acertaron en sus pronósticos.

Una trampa muy fácil que puede ser burda o sutil según el contenido de los argumentos puede describirse como una combinación de las dos anteriores. Toda argumentación puede concebirse como un proceso causal en el sentido de que la verdad de las premisas es la causa de la verdad de la conclusión. De hecho, se podría exponer la estructura de cualquier argumento enunciando la tesis, añadiendo el signo *porque* y enunciando a continuación las premisas, o a la inversa, enunciando las premisas, añadiendo el signo *por consiguiente* y por último la conclusión. El uso de estos signos, *porque* y *por consiguiente*, establece formalmente la relación causal o lógica entre el contenido de los enunciados. La trampa se produce cuando esa relación es falsa (el hombre come de todo, por consiguiente crece de manera más proporcionada que el resto de los animales) y su eficacia se basa en que resulta difícil de percibir mediante el pensamiento rápido e informal que empleamos en los actos lingüísticos espontáneos, porque su desenmascaramiento requiere, en los casos más sutiles, una reflexión difícil de realizar sin una atención plena y un buen conocimiento del asunto.

Por último, conviene notar un error muy común, especialmente en este terreno de la argumentación informal de los textos, que se utiliza con frecuencia como trampa, la ambigüedad, el uso de un término en dos acepciones distintas. Hemos visto un ejemplo en el texto sobre matemáticas en el que el término simple se utiliza en el sentido de elemental y en el sentido de fácil. Si bien se puede aceptar que las matemáticas son simples porque no se ocupan de la realidad en todos sus aspectos, sino en los aspectos formales, cuantitativos, etc., esto

no equivale a que sean sencillas, fáciles de dominar, como pretende el texto.

En fin, cualquier uso incorrecto de argumentos que se realice de manera voluntaria y con pretensión de pasar inadvertido constituye una trampa, cualquier utilización de información que se sabe falsa vuelve al argumento fraudulento; nos limitamos aquí a estas formas que por su sutileza resultan difíciles de reconocer y, por tanto, más genuinamente tramposas.

3. Argumentos débiles. Los argumentos que no tienen un apoyo claro en la formalidad rígida de la lógica son de por sí más débiles desde un punto de vista racional y soportan con dificultad el peso de la argumentación; sin embargo, suelen ser eficaces desde una perspectiva pragmática, esto es, hacen intervenir aspectos de la realidad vinculados con los interlocutores, las condiciones contextuales, las expectativas personales y sociales (argumento por las consecuencias), la experiencia y el conocimiento de cada uno (argumento por ejemplos, analógico o de autoridad). Cuando se alejan del universo de referencias del interlocutor virtual pueden considerarse deficientes y sospechosos, por tanto, tramposos. Así, por ejemplo, cuando se invocan autoridades (o ejemplos o analogías) poco conocidas ('como ha demostrado M. Kielov'), o anónimas ('textos de la época afirman...'), o difíciles de verificar ('la ley prohíbe que...', sin especificar qué ley) o susceptibles de diversas interpretaciones (estadísticas extrapoladas), etc., en todos estos casos la argumentación está viciada en la medida en que no *muestra* suficientemente la información que tendría que ser mostrada, no ofrece al receptor la posibilidad de alcanzar una comprensión racional e inmediata de argumento, por lo cual éste, una vez valorados otros indicios, podrá ser considerado y tratado como trampa.

4. Argumentos de base no racional. Por último, tenemos los falsos argumentos, es decir aquellos que no constituyen una deficiencia, porque no existe un argumento correcto de referencia: son argumentos que no utilizan la racionalidad para ligar la información y extraer conclusiones, sino que se apoyan enteramente en aspectos afectivos, irracionales y hasta inconscientes, irrelevantes para la tesis que se trata de imponer: *ad hominem* (cuando se ataca a la persona, y no a las ideas), *ad verecundiam, ad baculum* (cuando se utilizan amenazas y se juega con el miedo del interlocutor para hacerle aceptar una conclusión), *ad populum* (cuando se apela a los sentimientos de la gente, a elementos de su entorno vital o profesional en temas

ajenos a ese entorno[19]), *ex populo* (cuando el apoyo a una tesis es que 'todo lo mundo' esta de acuerdo), *ad misericordiam*, descalificar la fuente, pista falsa, etc. Todas estas anomalías no pueden ser explicadas como errores, aunque se utilicen sin malicia por personas educadas en un ambiente psicológicamente insano. Por su propio carácter, esto es, su renuncia al uso de la racionalidad discursiva y su falta de pertinencia con respecto a las tesis del texto, tienden a constituir trampas, pero también pueden aparecer como refuerzos emocionales sobre una tesis que ya ha sido apuntalada suficientemente con argumentos consistentes. En ese caso pueden constituir anomalías de otro tipo: estrategias, de las que nos ocupamos a continuación, o adornos, a los que nos referiremos en 4.5.4.5.

4.5.4.3. Estrategias. Los textos publicitarios

Tanto los argumentos débiles como los argumentos de base no racional aparecen con notoriedad en un tipo especial de discurso, el discurso publicitario y de propaganda. Cuando los textos de esta clase aparecen, como es habitual, perfectamente diferenciados de los textos ordinarios, declarándose a sí mismos como textos de un tipo especial, no pueden ser denunciados por usar procedimientos argumentativos falsos o deficientes, pues tal uso forma parte del convenio tácito que rige esta forma de intercambio comunicativo. El discurso publicitario es un discurso interesado, por ello mismo, sospechoso desde el primer momento. Pero, puesto que él mismo se declara sospechoso, al aparecer claramente diferenciado de las demás formas de discurso, los destinatarios no pueden llamarse a engaño. Saben que lo que quiere aparecer como argumento es en realidad una estrategia para seducirlo que apela a fibras más emocionales que intelectuales y que, por ello, no es una apertura al diálogo racional, sino un estímulo que desencadena una respuesta afectiva la cual, a su vez, determina una conducta práctica: la compra del producto publicitado, cuya exis-

[19] En este sentido se utilizan, debidamente esquematizados y simplificados, los gustos, expectativas o circunstancias de una categoría de individuos, con conciencia de grupo o sin ella, para apelar a esa conciencia de grupo o para crearla. De esta manera se genera un *universo* para ese texto, es decir, habrá una serie de receptores que se sentirán identificados y marcados con respecto a otros grupos humanos. En estos casos es fácil que ese universo de individuos acepte de una manera acrítica la tesis como un componente más de esa identificación de grupo sin evaluación del soporte racional con que se le presenta. Se usa particularmente en publicidad.

tencia es el único contenido con pretensión de verdad del mensaje publicitario[20].

Los textos publicitarios y propagandísticos, que buscan una eficacia persuasiva inmediata, que anteponen los fines a los medios, constituyen, pues una clase tipológicamente diferenciada, desviante con respecto al texto común, pues más que apoyarse en el diálogo, en la argumentación y en la libertad de pensamiento de los lectores, se basan en la relación estímulo-respuesta y en la manipulación de los significados para movilizar los ánimos del público en una determinada dirección. No forman parte del texto común, que estamos analizando, no admiten claramente la posibilidad de ser resumidos, ni admiten tampoco el comentario crítico, convergente o discrepante, pues el comentario crítico descansa en la reciprocidad de papeles de emisor y locutor, en la confianza mutua y en el recurso a la argumentación explícita como medio de alcanzar un acuerdo, mientras que la propaganda y la publicidad pretenden ante todo imponer un efecto predeterminado, recurriendo, si es preciso, a sutiles mecanismos de coacción y sugestión que serían ilegítimos en el seno de la interacción comunicativa común, y no admiten, en suma, más que el comentario metacrítico, el que desenmascara los procedimientos de actuación sobre el interlocutor.

Entre los procedimientos retóricos que utiliza el discurso publicitario figuran todos los errores de la argumentación provocados por factores psicosociales y todos los argumentos débiles o de base no racional; pero ahora no son ni errores, pues se producen premeditadamente, ni trampas, pues el marco en que este discurso se inserta actúa como mensaje que advierte de su condición. Las llamamos estrategias para diferenciarlas de las demás anomalías. Pueden ser reconocidas fácilmente, si se les presta atención, a pesar de lo cual siguen siendo eficaces por la fuerza que tiene la implicación afectiva que provocan (muchas veces apoyada en signos visuales), por no estar sometidos a una recepción atenta y reflexiva (la reiteración de los mensajes es tan importante como el mensaje mismo) y por la universalidad del sistema (es decir, todo discurso publicitario tiene marcas que lo hacen reconocible y, por ello, es identificado como estrategia de persuasión; por lo tanto, el receptor no tiene por qué creer en la verdad de unos más que en la de otros; la efectividad procederá en todos los casos de sus recursos estratégicos). En términos generales

[20] Véase J. L. Pardo, *La banalidad,* Barcelona, Anagrama, 1989, págs. 58-68.

puede afirmarse que el discurso publicitario se construye a partir de un conocimiento profundo de las formas de pensar patológicas y de las distorsiones cognitivas derivadas que en mayor o menor medida actúan en todos los individuos, si no de forma permanente, sí en las circunstancias en que se relaja su atención crítica[21].

En gran parte de los mensajes publicitarios subyace un mecanismo que explota la presencia de contenidos satisfactorios por sí mismos, sin relación o con una relación forzada o no justificada respecto al asunto del mensaje. Estos contenidos atraen la atención del receptor y captan su adhesión hacia el objeto publicitario, aunque no tengan motivación racional o ésta sea muy débil. Entre los contenidos que suscitan satisfacción inmediata destacan:

1. Los que ofrecen una imagen favorable del receptor o lo distinguen con respecto a los otros. Como no es posible personalizar, se recurre a estereotipos de grupos sociales: 'Sólo para gente joven', 'En España, cada hombre, un soberano'; o se crea un receptor potencial distinguido para que todo el mundo se incluya: 'Para los que saben elegir', 'La forma más inteligente de viajar'. Con frecuencia la personalización consiste en utilizar la segunda persona de singular: 'El Corte Inglés. Especialistas en ti', 'Saloni, Cerámica, Inspirada en ti'.
2. Los que evocan ambientes naturales o de prestigio o de belleza convencional: 'Una ola de diseño en la cocina', 'Esta es una Cocina SieMatic. Cuerpo Mediterráneo. Alma alemana', 'Cuando la cocina es arte'.
3. Sentimientos positivos, evocados muchas veces de forma vaga y puramente conceptual: 'C&J Encanto, Color, Carácter', 'Sueños de antaño. Todo el encanto del pasado a la française. ROCHE BOBOIS. Paris', 'Dolce vita. El espíritu de la felicidad', 'Mariner, el espíritu de la tradición'.
4. Comportamientos prohibidos, arriesgados, atrevidos, oníricos: 'Haz el loco, bebe Pepsi', 'Jugando con fuego. Desde que la noche es noche. Johnnie Walker', 'Sueña en colores. Twingo. Invéntate como vivirlo'.
5. Cifras y estadísticas que crean la impresión de consistencia científica respecto a la información ofrecida: 'Multiplica por

[21] Una descripción más completa de los principios y procedimientos utilizados por la propaganda puede encontrarse en M. Roiz, *Técnicas modernas de persuasión*, Madrid, Eudema, 1994.

seis el bienestar de tu piel', como si el bienestar de la piel pudiese ser un factor de operaciones matemáticas.

6. Con frecuencia, un mensaje publicitario combina varios contenidos de este tipo: 'Porque tenéis un rasgo en común. Vital, tenaz, muy personal. Descúbrelo. Rasgo'.
7. Por último, se puede apreciar en muchos casos el recurso a procedimientos literarios, es decir, combinaciones lingüísticas no convencionales basadas en los principios del ritmo y la recurrencia ('Vive lo viejo') y de la metáfora ('Una ola de diseño en la cocina'), pero, a diferencia de la literatura, aquí se usan como mera forma bella, que atrae la atención por sí misma, sin revelar una conexión profunda con el contenido (como hace la poesía), pero reforzándolo subrepticiamente por su mera presencia. Se diría que la función poética, aquella que por medio de la recurrencia de elementos lingüísticos atrae la atención sobre el mensaje mismo, es utilizada tanto por la publicidad como por la literatura, pero si en ésta sirve para profundizar en el contenido del mensaje del que es inseparable, en aquella, por el contrario, actúa llamando la atención del receptor, halagando su sensibilidad y haciendo que se olvide de lo que de verdad le importa, una relación libre y espontánea con los bienes del mercado.

Hasta ahora, para mostrar la variedad de recursos, hemos manejado textos breves, generalmente apoyados por información visual que omitimos. Veamos, para terminar, un texto más amplio en el que la apariencia de argumentación racional que adopta en su desarrollo lineal se encuentra desmentida de antemano por el carácter falaz de la información dada que aparece en el título (¿qué significa que el cava es grande?):

«CUANTO MÁS PEQUEÑA ES LA BURBUJA MÁS GRANDE ES EL CAVA»

Esta es una de las máximas de los maestros de la enología. Y una de las razones por las que nuestro cava es uno de los más apreciados del mundo. Porque para hacer Segura Viudas sólo utilizamos el primer 40 % del mosto en el prensado y un largo proceso de envejecimiento que nos asegura la máxima calidad y unas burbujas pequeñas y uniformes. Las que han logrado que los cavas de Segura Viudas hayan sido los más premiados en las principales citas internacionales. Las únicas burbujas capaces de arrancar un «chapeau!» a los mejores paladares del mundo.

4.5.4.4. Invenciones. Los textos literarios

4.5.4.4.1. Poesía

Los textos artísticos, en particular los poéticos, no utilizan el lenguaje natural como instrumento, sino como materia que es manipulada para sus propios fines: crear imágenes de emociones, expresar la participación afectiva, la implicación del hombre en la realidad, representar vívidamente las experiencias; no apelan a nuestra racionalidad discursiva, a nuestro entendimiento, sino a nuestra capacidad afectiva e imaginativa; no buscan la verdad, sino la belleza de la representación; por consiguiente, no se ven atados por las constricciones del razonamiento y con frecuencia presentan anomalías con respecto a los principios de la lógica y las reglas de la argumentación; atentando contra la lógica y el lenguaje inventan fórmulas en las que queda atrapada, no la realidad exterior, sino nuestra relación con ella, el sentimiento.

Si un sentimiento es, tal como lo define J. A. Marina[22], un gran bloque de información integrada que incluye valoraciones, es dudoso que haya dos sentimientos iguales, razón por la cual el lenguaje, basado en la clasificación, la abstracción y la convención, no puede representarlos con fidelidad. El poeta, en vez de acogerse al código lingüístico, lo transgrede para crear imágenes del sentimiento, de alguno de los múltiples sentimientos que el lenguaje sólo nos permite reconocer en sus formas más abstractas y, por tanto, estereotipadas y sin matices. Las palabras de la poesía no son todavía lenguaje o son lenguaje en estado naciente, lenguaje recién hecho, que el uso no ha reducido a concepto, por eso se las califica de polisémicas o ambiguas, y aun de vagas y confusas, porque su exactitud no es la del lenguaje, sino la de la imagen y el gesto. Para decirlo con palabras de Julio Cortázar, «el mismo hombre que estima que la vida es dolorosa, siente el oscuro goce de enunciarlo con una imagen: la vida es una cebolla, y hay que pelarla llorando». Frente a la razón discursiva, la poesía se apoya en el sentimiento analógico:

> Al pensar lógico, el pensar (mejor el sentir) mágico poético contesta con la posibilidad A = B. En su base, el primitivo y el poeta acep-

[22] J. A. Marina, *Teoría de la inteligencia creadora,* Barcelona, Anagrama, 1994, pág. 143.

tan como satisfactoria (decir «verdadera» sería falsear la cosa) toda conexión analógica, toda imagen que enlaza datos determinados. Aceptan en sí esa visión que contiene en sí su propia prueba de validez. Aceptan la imagen absoluta: A es B (o C, o B y C): aceptan la identificación que hace saltar el principio de identidad en pedazos. Incluso la metáfora de compromiso, con su amable «como» haciendo de puente («linda como una rosa»), no es sino una forma ya retórica, destinada a la inteligencia: una presentación de la poesía en sociedad. Pero el primitivo y el poeta saben que si el ciervo es *como* un viento oscuro, hay instancias de visión en las que el ciervo es un viento oscuro, *y ese verbo esenciador no está allí a modo de puente sino como mostración verbal de una unidad satisfactoria, sin otra prueba que su irrupción, su evidencia—su hermosura*[23].

La metáfora, por ejemplo, una de las formas significativas más genuinamente poéticas[24] es explicada por Bateson como un silogismo anómalo que él bautiza como «silogismo de la hierba» en razón del ejemplo que utiliza: «La hierba perece, El hombre perece, El hombre es hierba»[25]. Pero la metáfora es sólo la conclusión (el hombre es hierba). Las premisas han sido omitidas y son puramente hipotéticas. Así la metáfora constituye un entimema en los dos sentidos más extendidos de este término: silogismo defectuoso basado en semejanzas o indicios y silogismo incompleto[26].

Como argumento, la metáfora es anómalo. Pero es eficaz como imagen del sentimiento. En efecto, la frase metafórica es una incongruencia lógica y semántica, la conclusión de un argumento defectuoso e implícito. El lector se ve obligado a completarlo, esto es, a inventar las premisas; pero, al no hallar una base racional que permita conectar los términos de la metáfora, descubre su sentido en la participación afectiva que establece entre ellos y con ellos, y de esta manera hace de la incoherencia de partida una imagen y un sentido, la formulación exacta de un sentimiento.

---

[23] Cfr. J. Cortázar, «Para una poética (1954)», en *Obra crítica 2,* Madrid, Alfaguara, 1994.

[24] En realidad, todo poema, por carecer de referencia empírica, por su condición imaginaria, actúa como una metáfora global.

[25] G. Bateson, «Los hombres son hierba: la metáfora y el mundo del proceso mental», en *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores para una ecología de la mente,* Barcelona, Gedisa, págs. 311-313. El silogismo de la hierba es en realidad el sofisma conocido como «afirmación del consecuente», como el propio Bateson hace saber.

[26] J. Ferrater Mora, Diccionario de Filosofía, Madrid, Alianza, 1990.

El sentido de las metáforas, como el de las cosas, no en su objetividad, sino en su relación con el hombre, es oscuro, difuso, porque es sentimiento más que concepto y experiencia más que pensamiento[27]; pero esta indeterminación de su significado no es una deficiencia de la metáfora, sino la condición misma que permite al observador apropiársela, mantener una relación libre y personal con la imagen que presenta y recrearla para su uso propio. Porque, en definitiva, la indeterminación semántica de la metáfora es la condición de su vitalidad: la metáfora vive si conserva en sus usos esa vaguedad semántica, esa imposibilidad de asentarse en las categorías léxicas del idioma propia del sentimiento complejo que expresa. Muere, en cambio, cuando se convierte en la expresión de un concepto u objeto bien delimitado y se lexicaliza en una categoría lingüística, porque la vida de la metáfora es precisamente esa permeabilidad que tiene para ser creada de nuevo una y otra vez, para ser expresión exacta de un sentimiento que cada uno recrea de manera personal y, por tanto, distinta en cada caso, pues el sentido de la metáfora es el que le otorga quien conecta sus términos entre sí y con su propia experiencia. Así, las siguientes metáforas de un poema de Miguel Hernández:

> Cayó una pincelada
> de ensangrentado pie sobre mi vida,
> cayó un planeta de azafrán en celo,
> cayó una nube roja enfurecida,
> cayó un mar malherido, cayó un cielo

no tienen un significado conceptual claro, pues dependen de las evocaciones que los términos metafóricos producen en cada lector según su experiencia del mundo y de la vida, mientras que metáforas como 'la falda de la montaña' o 'la copa de un árbol' ya no se sienten como tales, ya no despiertan evocaciones procedentes de su campo semántico originario, sino que tienen un sentido preciso, ya no son metáforas.

Como la metáfora, los textos literarios, en particular los poéticos y los que utilizan estructuras poéticas, no fundan su validez en el valor racional de los enunciados, en la veracidad empírica de los datos que

[27] El sentido de la metáfora tiene que ver con el sentimiento y la experiencia que tenemos de las cosas nombradas en la frase metafórica, no con la significación objetiva de las palabras que las representan (véase R. Núñez, *La poesía,* Madrid, Síntesis, 1992).

suministran. Las expresiones tienen en ellos un significado esencialmente afectivo e imaginativo, difuso desde un punto de vista conceptual, buscan conmover, no convencer. Pero se diferencian de los enunciados publicitarios en la circunstancia de que el valor emocional es intrínseco a la representación, no tiene una finalidad ulterior a la de presentar una emoción particular, mientras que las emociones provocadas por el discurso publicitario (por otra parte, más superficiales, fáciles y estereotipadas) deben desembocar en un comportamiento práctico, extraño e independiente de la emoción que suscitan. Francisco Ayala ha expuesto admirablemente el tipo de interacción comunicativa propio de la poesía:

> Lo que el poema hace es incitar a la experiencia de lo auténtico. Pero no lo hace mediante exhortaciones, [ni argumentaciones, añadiríamos nosostros], sino exponiendo el momento de su propia autenticidad, individual e intransferible, para inducir en el prójimo una experiencia semejante, que, claro está, jamás podrá ser idéntica a la suya, pues por mucho que sus contenidos se aproximen y hasta coincidan, será siempre la de otro individuo y, por lo tanto, única[28].

La poesía, pues, no generaliza, no trata de transmitirnos una información para que la captemos intelectualmente y la aceptemos como verdadera, razonable o conveniente, sino que crea una imagen de la realidad que suscita la experiencia de nuestra implicación en ella, es decir, la conciencia no conceptual de un sentimiento. Sírvanos, como ejemplo, el siguiente poema de Andrés Sánchez Robayna:

> Pasan las lentas nubes en los mundos,
> un charco las refleja,
> red negra de los mundos visibles,
> agua ofrecida así, fugaz, contra lo eterno.

No hay posibilidad de resumir su sentido, no hay categorización de la información, pues todo lo que hay en él es importante como elemento de una imagen global hecha con el lenguaje, pero que no podemos captar si nos limitamos a interpretarla siguiendo las convenciones del lenguaje. La eficacia del poema consiste en hacernos partícipes de la emoción que queda plasmada en la imagen, y en esa participación, en esa experiencia, más o menos profunda, más o menos

[28] F. Ayala, *Los ensayos. Teoría y crítica literaria,* Madrid, Aguilar, 1971, páginas 419.

intensa según la sensibilidad, la perspicacia, la formación y los conocimientos del lector, se agota el proceso de interacción comunicativa. No cabe discutir la verdad, validez, aceptabilidad o conveniencia de la información. Recreamos para nosostros la imagen, y el proceso se cierra, o no lo conseguimos, y se frustra. Si la experiencia es profunda e intensa, dejará en nosotros la huella que dejan las experiencias con estas características; pero no tiene sentido que nos pongamos a discutir si el poeta tiene o no tiene razón en lo que quiere decir, porque no quiere exponer ningún pensamiento discursivo. El poeta no 'habla de' ningún asunto, sino que *expone* en la totalidad del poema una imagen que implica una emoción en la medida en que la despierta en nosotros.

Los comentarios que la poesía admite son, por consiguiente, de una naturaleza muy distinta a la que hemos considerado hasta aquí y no son objeto de este libro que ya se está prolongando demasiado. Nos limitaremos a nombrar los dos que nos parecen más interesantes: el comentario metacrítico que se dedica a analizar cómo está hecho el poema (poco tiene que ver con el comentario metacrítico del texto común pues los materiales y los principios de composición del poema son muy diferentes) y el comentario crítico en el que la argumentación, las razones tienen la función, no de apoyar o discutir su contenido, sino la de 'poner una obra o una producción tan ante los ojos, que pueda ser percibida como una expresión auténtica de una vivencia ejemplar', 'llevar a la percepción de una obra y hacer evidente su autenticidad', para decirlo con palabras de J. Habermas[29].

El poema es imagen, es decir, posee significación analógica, por tanto, es expresión, no representación. La veracidad de las expresiones, lo ha subrayado el propio Habermas, no se puede fundamentar, no puede ser apoyada con argumentos racionales, sólo puede ser mostrada, de ahí que el objeto del comentario crítico consista en hacer patente las condiciones poéticas del texto comentado, esto es, del poema, para conducir al lector de éste a una experiencia estética que valga por sí misma como garantía de autenticidad.

El comentario de un texto común es un texto común. Podría pensarse, entonces, que el comentario de un poema podría tener forma de poema. Y así es, en cierto modo; pero se da la circunstancia de que el propio poema se transforma en el curso de la lectura, pues, en vir-

---

[29] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social,* Madrid, Taurus, 1987, pág. 40.

tud de su carácter imaginario y de su economía de medios, de su carácter implícito, el arte induce al consumidor a participar en el esfuerzo del artista, a extraer sus propias conclusiones y proyectar sus propios sentimientos, a hacer su propio poema respetando, sin embargo, los términos exactos que ha recibido.

Cuando se nos presenta un poema con pensamiento discursivo pueden ocurrir dos cosas; o bien que no se trate de un poema, aunque tenga su apariencia formal: se pueden ofrecer opiniones y argumentaciones en verso, pero eso no las convierte en poesía; o que el pensamiento esté en el poema no como mensaje explícito que se pretende transmitir, sino como vivencia personalizada, como pensamiento subjetivo de un individuo sin pretensiones de objetividad, entonces, el contenido del poema no es ese pensamiento, sino la imagen de una persona pensándolo. Por ello mismo no cuenta ni la originalidad ni la profundidad del pensamiento, sino la relación con la persona que lo piensa y sus circunstancias, la carga emotiva que esa imagen contiene. El poema no pretende, entonces, transmitir ese pensamiento, esa información conceptual, sino la emoción que suscita el hecho de observarla asumida por un individuo concreto, el yo lírico, que es un personaje de ficción. Obsérvese, en el siguiente poema de J. A. Valente, la yuxtaposición del pensamiento reflexivo en los primeros versos y el 'pensamiento' en imágenes de los últimos:

NADA MÁS REMOTO
NADA más remoto
que lo que tenemos,
que lo que tuvimos,
que lo que en las torres
lejanas nos hizo
mejores un día
que nosotros mismos.

Por último, en el caso de la poesía resulta fundamental, y en esto se aparta definitivamente del texto común, el papel que juega la composición. Las sonoridades y recurrencias, las rimas y los paralelismos, el tono, la acentuación, en definitiva el ritmo y la musicalidad del texto son elementos especialmente adecuados para expresar actitudes y sentimientos, para transformar el contenido intelectual de las palabras con el halo afectivo y sensorial en el que se muestra la implicación de cada uno. Esa es, en definitiva, la manera en que la poesía nos permite aumentar nuestro conocimiento del ser humano.

4.5.4.4.2. Humor

Como los textos poéticos, los textos humorísticos presentan flagrantes atentados contra la semántica y la argumentación lógica. Pero en todos ellos el régimen del sentido obedece a principios que nada tienen que ver con la racionalidad discursiva sino con factores volitivos, afectivos e imaginativos. El humor, como la metáfora, surge precisamente por una incongruencia (un acontecimiento, una afirmación que quebranta los códigos, las convenciones, las expectativas, las premisas del argumento) que el sujeto del humor consigue no ver como tal, si es testigo, o que él mismo produce o asume, si es protagonista, en ambos casos porque tal incongruencia es sentida al mismo tiempo como una salida aceptable a una situación conflictiva en algún terreno; como aquel que después de ser insultado:

—¡Esbirro!

replica

—Esbirra, pero en la calle, andando...

(Alpuente, *Cómo escapar del 92.)*

El humor es también sentimiento en el que participa en buena medida la información tácita. De hecho, el humor surge del enfrentamiento de dos discursos, de los cuales el segundo, el que genera el humor, responde al otro con una afirmación o tesis que sólo lo contradice en sus condiciones de uso, implicaciones, presuposiciones o connotaciones, pero no en el plano de la denotación, en el que simplemente resulta incongruente. La percepción intuitiva de ese nivel tácito de congruencia es esencial para el efecto humorístico que se resuelve en el gesto de la sonrisa, gesto de comprensión no racionalizable, paralelo al que induce el poema y susceptible de comentarios similares a los que señalábamos para éste.

4.5.4.4.3. Relato

Casi todo lo dicho acerca de la poesía vale también para la narración y el teatro, es decir, para el discurso literario que nos presenta personajes en acción, ya sea directamente a través del diálogo, ya sea

introducidos por la palabra de un narrador. Nos limitaremos, pues, a unas breves puntualizaciones. La narración literaria puede considerarse también como una desviación argumentativa peculiar. En efecto, si el texto común integra partes narrativas, es decir extrae conclusiones a partir de la exposición de casos concretos (premisa menor) con frecuente elisión de la premisa mayor, el mecanismo subyacente en la narración literaria consiste en proporcionar información concreta, esto es, información sobre comportamientos, acontecimientos y acciones, de suerte que el lector extraiga sus propias conclusiones, mejor dicho, sienta, sin necesidad de formularla lingüísticamente, su propia implicación en el mundo. Se trata, pues, de una argumentación por el ejemplo en la que se eliden el mecanismo argumentativo y la conclusión, que queda en manos del lector.

El texto literario está compuesto por enunciados de ficción, esto es, enunciados no referenciales, que no significan los estados de cosas que representan; por tanto, la significación más común, la representativa, queda anulada (el lector sabe que los hechos narrados nunca tuvieron lugar). Al mismo tiempo, las generalizaciones no son conclusiones válidas, pues, del mismo modo que el pensamiento discursivo del poema, corresponden a seres de ficción, no se presentan como conocimiento nuevo sino como indicios del carácter de los personajes o del propio narrador; son generalizaciones internas, por tanto parciales, no afectan al relato entero, sino a los acontecimientos vividos u observados por el personaje en cuestión, y solo aspiran a ser válidos en ese concreto mundo de ficción. Así pues, tampoco tienen una significación abstracta conceptual, como la que se pretende recoger cuando se dice que tal obra configura o significa «una visión provocadora del desamparado ser humano», o que tal personaje representa «la envidia o la desolación», pues en tales abstracciones desaparece la riqueza de todos los detalles concretos que son literariamente pertinentes[30]. De hecho, los cuentos con moraleja, las novelas de tesis y otras narraciones semejantes se consideran de forma casi unánime como literariamente defectuosas, porque convierten a la historia contada en mera ilustración de una significación abstracta preestablecida.

[30] Ya Aristóteles decía que el poeta (el autor literario) no debería hablar en su nombre, es decir, deduciendo opiniones propias de la historia que relata, «pues en esto no es imitador», cuando la imitación es lo que caracteriza a las formas artísticas.

Pero los textos literarios narrativos tienen sentido, los acontecimientos ficticios que reproducen han sido cuidadosamente seleccionados para que podamos captar en ellos algo que nos afecta. Lo que ocurre es que ese sentido carece de formulación conceptual, es inseparable de la serie de acontecimientos, acciones, etcétera, en que se manifiesta, pero no carece de ejemplaridad, es decir de valor general. Antes al contrario, las mejores narraciones reflejan de forma compleja los conflictos personales y sociales, las tendencias y problemas humanos, pero lo hacen de forma vívida, encarnada en un caso concreto que afecta no sólo a nuestra inteligencia (significación abstracta), sino también e inseparablemente a nuestra sensibilidad (información concreta), son, como los poemas, 'una expresión auténtica de una vivencia ejemplar'. Así, por ejemplo, este breve relato de Mario Benedetti está cargado de sentido, pero un sentido que no podemos formular conceptualmente sin traicionarlo; no presenta una tesis sobre la televisión, o sobre la infancia, o sobre la educación familiar, o sobre las tareas del ama de casa; la situación es compleja y contiene muchos matices, incluso contradictorios, que sólo en su condición de imagen global puede expresar:

> La noche en que colocan a Osvaldo (tres años recién cumplidos) por primera vez frente a un televisor (se exhibe un drama británico de hondas resonancias), queda hipnotizado, la boca entreabierta, los ojos redondos de estupor.
>
> La madre lo ve tan entregado al sortilegio de las imágenes que se va tranquilamente a la cocina. Allí, mientras friega ollas y sartenes, se olvida del niño. Horas más tarde se acuerda, pero piensa: «Se habrá dormido.» Se seca las manos y va a buscarlo al living.
>
> La pantalla está vacía, pero Osvaldo se mantiene en la misma postura y con igual mirada extática.
>
> «Vamos. A dormir», conmina la madre.
>
> «No», dice Osvaldo con determinación.
>
> «Ah, no. ¿Se puede saber por qué?»
>
> «Estoy esperando.»
>
> «¿A quién?»
>
> «A ella.»
>
> Y señaló el televisor.
>
> «Ah. ¿Quién es ella?»
>
> «Ella.»
>
> Y Osvaldo vuelve a señalar la pantalla. Luego sonríe, candoroso, esperanzado, exultante.
>
> «Me dijo: querido.»

En resumen, los textos literarios se apartan voluntariamente de las reglas del lenguaje y de la lógica, para trascenderlos, para crear un lenguaje nuevo que pueda revelar el aspecto subjetivo de la realidad. Por tanto, no pueden ser analizados de acuerdo con los criterios que hemos expuesto para el texto común. De hecho, puesto que el sentido de los textos literarios está reñido con la significación abstracta y conceptual, cualquier comentario sobre su contenido corre el peligro de sacarlo de su cauce natural y de tratarlo como lo que no es, como la formulación indirecta de un pensamiento discursivo.

4.5.4.5. Adornos. Regreso al texto común

En este recorrido por las anomalías de la argumentación hemos comprobado cómo forman parte del texto común en cuanto huella de nuestra falibilidad (errores) o como formas fraudulentas de conseguir la adhesión a sus contenidos (trampas), pero también como mecanismos de persuasión consentidos (estrategias) y como resultado de la manipulación del lenguaje con fines estéticos (invenciones); en estos dos últimos casos las anomalías constituyen la base sobre la que se apoyan y estructuran tipos de textos diferenciados, alejados notoriamente del texto común tanto por su régimen de sentido como por las circunstancias que presumen en el receptor para suscitar su adhesión. Si las estrategias confían en los vicios emocionales del entendimiento y en las distorsiones cognitivas que implican, las invenciones nos exigen que pongamos en marcha nuestra capacidad creadora para dar forma lingüística a lo que se escapa a las condiciones del lenguaje, las emociones de la especie.

El texto común se construye, según hemos analizado, presumiendo en el receptor la racionalidad discursiva, esto es, combinando argumentativamente información concreta con información abstracta para convencer al lector de la legitimidad y consistencia de la opinión que transmite acerca de un asunto determinado. Esta estructura elemental puede enriquecerse y aumentar las posibilidades de variación del texto común y su propia complejidad, si éste apela también a las actitudes y aptitudes humanas que las estrategias y las invenciones ponen en juego. Es decir, el texto común puede utilizar legítimamente anomalías argumentativas para conseguir efectos adicionales, distintos de la adhesión racional a las tesis del texto. La primera condición para esta legitimidad es que el efecto sea efectivamente adicional,

y no directamente una adhesión pretendidamente racional, por tanto, y esta es la segunda condición, que la deficiencia argumentativa sea transparente, que no aparezca enmascarada como si fuera un argumento lógico.

Preservado el razonamiento como técnica de adhesión, ciertas anomalías del tipo de las estrategias pueden actuar en el texto, no ya como principio estructurador, sino como refuerzo emocional u ornamento discursivo en relación con un proceso argumentativo serio, coherente y correcto. Hay que tener en cuenta que, si bien la racionalidad discursiva es una forma eficaz y desde luego la más legítima de buscar el acuerdo en torno a las cuestiones que nos afectan, también es cierto que los seres humanos se mueven en muchos contextos y a propósito de determinadas cuestiones por impulsos menos racionales, al estar ligados afectivamente o por tradición a situaciones que pueden ser desaconsejables desde un punto de vista racional. Por esta razón, puede tolerarse cierto uso de mecanismos persuasivos, siempre que apoyen afirmaciones legitimadas argumentativamente. Por ejemplo, las tesis ecológicas chocan con los hábitos de consumo exagerado y despreocupado. Por eso, no es de extrañar que el autor del texto sobre medio ambiente que utilizamos en 4.3 concluya con un párrafo en el que abunda el vocabulario teñido de una carga afectiva negativa que actúa solapadamente sobre la conciencia del que lee (en negrita los términos connotativamente marcados):

> Si ya conocemos la fragilidad de nuestro planeta, no podemos **hipotecar** su futuro ni agotar sus virtualidades ecológicas con un consumo **desenfrenado** o con un uso **egoísta** e **irracional** del territorio. El hombre de finales del siglo XX no puede ser un mero **depredador:** tiene que ser un recreador de las condiciones naturales del medio en el que habita. Su modelo de desarrollo tiene que revisarse para que ciertos peligros que hoy se advierten como **graves amenazas** ecológicas para la supervivencia humana sobre la Tierra no se hagan realidad. La solución eficaz a los grandes problemas medioambientales del presente, desde los cambios climáticos —el llamado *efecto invernadero*— hasta la reducción de la capa de ozono, pasando por la defensa vegetal de la Amazonía, no podrá lograrse sin esa solidaridad intergeneracional que garantice un verdadero *desarrollo sostenible*.

De la misma manera, las formas literarias pueden aparecer en el texto común como complemento, como adorno, como guiño cómplice al lector que recibe intuitivamente el poder de convicción de la

imagen, si consigue recrear el contexto que le da sentido, pero que no puede discutirla, ni analizarla como argumento, porque no se fundamenta en principios racionales. Veamos como ejemplo unos párrafos de F. Umbral sobre el problema del agua, plagados de metáforas y fórmulas humorísticas:

> El agua de España es un espejito de novia roto en mil pedazos, Ahora nos estamos peleando por cada uno de esos pedazos. Los pantanos que hizo **Franco** se están quedando viejos e insuficientes. Algunos se han convertido en ruinas como las termas de **Caracalla,** y ya se sabe que después de Caracalla se hundió el Imperio Romano. Los pantanos que ha hecho Felipe no recogen tanta agua porque no fueron inaugurados debidamente, con el corte oficial de la cinta y el NO-DO. El Tribunal de las Aguas de Valencia es una institución como de **Bergman,** que explica bien el carácter agropecuario de esta península. España es populosa en tribunales de las aguas y tribunales de la sangre, que a veces vienen a ser la misma cosa. Somos los tuaregs de tervilor en un país ilustrado e industrial donde no llueve. Pero el primer bosque de nuestra biografía empezó a arder al año justo de la muerte de Franco, lo que quiere decir que, cuando el general, los guardias civiles nacían ya con el tricornio puesto. **Heráclito** nos ha visitado este verano, recordándonos una vez más que todo se lee en el agua y el fuego. Pero, contra la opinión de Heráclito, el español se baña dos veces, y doscientas, en el mismo río que no corre. El español es un Heráclito en camiseta.

Junto a una breve trama argumentativa (nos estamos peleando por el agua, porque somos un país seco y la política de pantanos no ha sido eficiente), aparecen diversas imágenes que refuerzan humorística y emocionalmente su tesis (España es un espejito de novia roto en mil pedazos, somos los tuaregs de tervilor..., el español es un Heráclito en camiseta, para citar sólo las más evidentes). Pero las imágenes, por sí solas, no argumentan, presentan una situación compleja, sin demostrar nada, sin posibilidad de desglose discursivo. Pueden ser comunicativamente eficaces, pero no son parte de un intercambio cooperativo de razones. Si el lector no es capaz de reconstruir intuitivamente el trasfondo que da sentido a la imagen, ésta se queda como anomalía incoherente. La imagen juega con la información compartida que no llega a hacerse explícita; cuando el lector la capta, capta el sentido de la imagen y se refuerza su sentimiento de comunidad con el emisor (como la connivencia que produce la percepción del mensaje irónico y humorístico), pero por ser sentimiento, no es compren-

sión racional de un punto de vista como correspondería al texto común. Por esta razón, el empleo de complementos, refuerzos y adornos no debe sobrepasar cierto límite, más allá del cual el texto puede rozar la propaganda tendenciosa y la mala o buena literatura, según las dosis de pensamiento reflexivo que contenga.

4.5. Ejemplos. Cuatro comentarios de un texto

Para terminar y a título de ejemplo, ofrecemos cuatro comentarios de un mismo texto que siguen cada una de las orientaciones formuladas en 4.4 (explicación, crítica convergente, crítica discrepante y metacrítica). La complejidad que en algunos textos alcanzan las informaciones básica y preparatoria puede dar lugar a respuestas igualmente complejas y ambivalentes, en las que se superpongan todas las orientaciones posibles. Un comentario completo puede agotar todas las posibilidades para llegar a una conclusión llena de matices, reservas y limitaciones, no absoluta, sino relativa, ni totalmente discrepante, ni decididamente convergente, más crítica que explicativa, o viceversa, etc. Sin embargo, parece más pedagógico empezar por lo simple, por pedir al alumno que exprese claramente su reacción más inmediata y luego la justifique, la explique y la razone. Poco a poco irán surgiendo complicaciones y, sin solución de continuidad, se apreciaría la necesidad y la inclinación a hacer comentarios más totalizadores y contrastados. La aparición en la clase de comentarios de orientaciones diversas y hasta contrarias, pero todos ellos válidos, puede ser utilizada con la misma finalidad. Pero con frecuencia los comentarios de los diversos alumnos, aunque con distinto contenido, tendrán la misma orientación en la medida en que todos ellos comparten un mismo orden social y hasta una similar escala de valores. El ejemplo que proponemos puede ser utilizado en todos los sentidos; cada comentario ejemplifica una de las cuatro orientaciones y el conjunto puede servir para mostrar tanto la diversidad de puntos de vista legítimamente fundados (si se considera cada uno frente a los demás) como el relativismo y la integración de posturas (si se reúnen en un único comentario).

Por supuesto no todos los textos suscitan con facilidad respuestas dispares; ni siquiera todos los textos requieren un comentario detallado; para ello es preciso que presenten un carácter polémico, preferiblemente en la información básica y en la derivada (crítica convergen-

te o discrepante), pero basta con que la información preparatoria sea insuficiente o discutible para suscitar el comentario explicativo o crítico o con que no haya conformidad en torno a la información fática o se detecten demasiados argumentos anómalos para que se pueda acometer el comentario metacrítico. Las dificultades que todos los profesores experimentamos cuando queremos seleccionar un texto para el comentario no proceden de una inadecuación de los textos con la teoría o con el sistema que empleamos para comentarlos, sino a que o bien los textos no se inscriben con naturalidad en el dominio epistémico o afectivo del alumno, o bien tratan cuestiones simples que no piden mayor comentario, o bien tienen un carácter meramente informativo, como los textos narrativos puros, las noticias, etc. Para despertar la iniciativa crítica del alumno conviene que los textos tengan relación con su universo de significados y quiebren sus expectativas, creencias y conocimientos en alguna medida. También en este sentido nos parece interesante la muestra que proponemos: los comentarios se refieren al texto sobre educación reproducido en 3.3.1.

4.5.1. *Comentario explicativo*

Resumen

En algunos países occidentales ha habido padres y movimientos que, considerando que la obligatoriedad de la escolarización es un derecho de los ciudadanos, pero no un deber, se oponen a la educación tal como la prescriben las autoridades en favor de una educación personalizada en el propio domicilio. Las razones de esta objeción al sistema escolar se encuentran en la defensa de la libertad individual y en la presunción de que en las escuelas sólo se enseña orden y disciplina. Las condiciones laborales de la familia son un inconveniente para llevar a cabo esta aspiración.

Introducción

Uno de los factores por los que se mide el progreso de los países es el nivel de alfabetización y de escolarización. Las sociedades modernas han ido eliminando progresivamente el analfabetismo gracias a la extensión de los ciclos de enseñanza obligatoria a todos los ciu-

dadanos. La cultura es concebida de manera general como un bien al que todos deberían tener acceso, por ello los gobiernos han ido ampliando la edad de escolarización obligatoria, de manera que el estado pueda garantizar, al menos en los países desarrollados, una formación adecuada a todos los jóvenes. Los contenidos y los métodos de la educación están sometidos a continuas reformas y en torno a ellos se producen numerosos debates públicos en los que se percibe el interés generalizado que la sociedad tiene en la educación de los jóvenes.

Orientación (Explicación)

Como ya queda dicho, la preocupación por una educación generalizada es relativamente moderna; en épocas pasadas, los centros educativos eran poco numerosos y las dificultades para acceder a ellos no eran sólo económicas, sino también geográficas y sociales. Tampoco parece que haya sido general el deseo de los padres de poner al alcance de sus hijos una formación académica del tipo de la que se imparte en las escuelas. La preocupación por alcanzar un medio de subsistencia inmediata impulsó a muchos a abandonar las escuelas y ocuparse de los negocios familiares o buscar un trabajo. En una época como la nuestra, en la que el paro es muy abundante, resulta chocante la idea de que los niños trabajen, pero el cine y la literatura dan buena fe de que tal cosa era frecuente hasta no hace muchas décadas.

Al mismo tiempo, las familias mejor situadas cuidaban de manera especial de la educación de sus hijos, no necesariamente en los establecimientos estatales, sino contratando profesores y preceptores o enviándolos a los mejores colegios internacionales.

En suma, la escuela para todos y de forma obligatoria es un fenómeno reciente que se presenta en Occidente con connotaciones positivas, como una conquista de la democracia y el progreso. Pero este beneficio social, que quizá provenga de la presión de las clases más desfavorecidas, oculta una circunstancia que se comprende fácilmente si se recuerda el papel ideológico y uniformador que tienen las escuelas en los regímenes totalitarios. La escolarización es, en estos casos, un instrumento de manipulación y control, debido al papel que el estado se reserva en la confección de los programas educativos. El beneficio de una buena formación humanística y científica tiene el

contrapeso del carácter tendencioso que puede recibir tal formación.

En la medida en que aumenta la intervención del Estado, no en la extensión de la educación, sino en la elaboración de sus contenidos, los ciudadanos pueden empezar a sospechar intenciones de adoctrinamiento y a recelar tanto de la escuela pública como de la privada, que uniría el sectarismo estatal que la regula en muchos aspectos con el propio del grupo privado que la fomenta.

Conclusión

Todas estas circunstancias unidas quizá a experiencias personales desagradables y al deseo de afirmar la propia personalidad frente a la inevitable tendencia a la homogeneidad del sistema estatal pueden explicar la posición de quienes defienden una educación fuera de los canales establecidos. Sin embargo, la educación personalizada plantea muchos problemas que deberían ser abordados antes de adoptarla, sin ir más lejos, constituye una muestra de individualismo que si se extiende a los demás aspectos de la vida puede tener consecuencias muy negativas para quien lo adopte y, si no se extiende, revela la incoherencia de semejante actitud. La vida en sociedad comporta muchas renuncias y muchas ventajas, quizá haya que aceptar cierto grado de manipulación en las escuelas a cambio de otros beneficios; hasta los propios partidarios de la escuela en casa renuncian a ella porque así se lo imponen otras exigencias de la vida moderna que aceptan gustosos.

Consecuencias

El acceso a la educación por parte de todas las capas sociales constituye uno de los grandes logros de las sociedades modernas. Al mismo tiempo tiene algunos inconvenientes desde ciertas perspectivas individuales (masificación, control ideológico, orientaciones didácticas discutibles, materias obsoletas). La educación personalizada puede resolver algunos de estos problemas, pero quizá cree otros. Quizá una vez conquistada la escolarización de todos los ciudadanos, sea el momento de intentar mejorarla, por ejemplo, haciendo compatibles las aspiraciones individuales con las necesidades de la colectividad.

4.5.2. *Comentario crítico convergente*

Junto a la denominación de la parte del comentario incluimos un título que contribuye a personalizar la estructura del texto resultante.

Introducción. Hacia una revisión del sistema educativo

Una de las características de las sociedades modernas es el crecimiento del presupuesto dedicado a la educación y la creación de las condiciones para que el estado pueda facilitársela gratuitamente a todos los ciudadanos. Esto se considera una conquista del progreso a la que pocos estarían dispuestos a renunciar. Por todo ello puede resultar sorprendente que se plantee una especie de liberalización extrema de la enseñanza para dejar en manos de los padres planificar la educación de sus hijos en todos sus aspectos. Pero si se tiene en cuenta que la vida académica produce muchas frustraciones e insatisfacciones, que la gente tiene por inevitables, pero que podrían suprimirse buscando fórmulas alternativas, en ese caso la educación en el hogar se apreciaría de otra manera.

Orientación. Las deficiencias del sistemas educativo

Ningún sistema educativo puede satisfacer a todos, pero sin duda el actual resulta bastante nocivo, pues no consigue formar personas maduras, libres y capacitadas, pero crea en la gente el sentimiento de que el fracaso obedece a sus propias limitaciones, cuando en realidad procede del sistema mismo. Los autores del texto que comentamos defienden la educación en el hogar con argumentos que nos parecen válidos (en la escuela se inculca disciplina, pero no se da una auténtica educación), pero insuficientes; en realidad, no es tanto la disciplina en el sentido tradicional de represión, sino en uno más moderno y sutil que supone la orientación de las conciencias y los comportamientos en determinados valores e ideas. Las instituciones del Estado deciden las materias que hay que estudiar e imponen muchas que tienen poco valor para la vida y se olvidan de otras mucho más importantes, que deben seguir por su cuenta. Además, las escuelas y los institutos parecen ocuparse únicamente del contenido de determinadas asigna-

turas, pero no de las actitudes, los comportamientos y los valores. Los estudiantes cumplen mecánicamente sus horarios, muchas veces de forma pasiva, y al final viene el fracaso por el suspenso, pero la formación global de la persona no está incluida en ningún programa (o como simple relleno) ni es objeto de evaluación.

Los padres, que por lo general buscan lo mejor para sus hijos (y los llevan a las escuelas, porque creen que en ellas reciben la mejor educación) podrían planificar por su cuenta los estudios de sus hijos, no haciéndose cargo de toda la educación, pues no están en condiciones para ello, pero sí buscando profesores particulares o enviando a sus hijos a centros especializados en las materias que consideren más importantes de acuerdo con las aptitudes de los hijos, los objetivos morales y culturales y las posibilidades de trabajo.

Conclusión. Responsabilidad de los padres de una educación integral

Por tanto, creo que la educación tal como está planteada ahora debería reestructurarse poco a poco para que en pocos años las iniciativas de los padres sean las que determinen los cursos que han de seguir sus hijos, limitándose el estado a facilitar a las familias más desfavorecidas los medios económicos para que puedan hacerlo libremente.

Consecuencias. Hacia un nuevo panorama educativo

Hoy en día parece difícil plantear una alternativa a la enseñanza en la escuela, porque todo está planificado en esa dirección; pero no resulta difícil imaginar una sociedad en que los niños sigan cursos distintos (como hacen ahora en horario extraescolar) y reciban una formación básica de uno o varios profesores particulares. Sin duda son necesarios padres responsables, que busquen asesoramiento si no tienen las ideas claras. También habría centros como las escuelas de hoy, que sin embargo tendrían libertad para configurar las materias que impartirían y las actividades formativas que habrían de organizar. A ellos podrían asistir los hijos de quienes optasen por delegar en ellas toda su formación o una parte de ella. No habría que temer por la diversidad en la formación de los ciudadanos, pues el contacto entre las personas, el intercambio de ideas, las orientaciones culturales, etc.,

asegurarían la formación de intereses y valores comunitarios. Los niños, por su parte, conocerían a otros niños en los ámbitos que se irían creando, y las relaciones entre ellos serían más libres, espontáneas y variadas que las que produce la escuela actual.

4.5.3. *Comentario crítico discrepante*

Un paso más en la destreza para el comentario nos permite sustituir la denominación de sus partes por el título que le asignemos. Además integramos las partes de Conclusión *y* Consecuencias en *una sola.*

El derecho a la educación

La educación de los niños y jóvenes es uno de los problemas que más preocupan a la sociedad y a los gobiernos. Las constituciones recogen el derecho de todos a la educación, en el supuesto de que es un bien, y los gobiernos instrumentan los medios para que ese derecho pueda ser realizado de manera efectiva; sólo el Estado puede garantizar de forma plena la extensión de la educación a todos los que están en edad de recibirla. Pero, al mismo tiempo, el Estado puede tener un papel excesivamente intervencionista y controlador en menoscabo de la libertad de las familias. Si bien esto debe evitarse, y las sociedades democráticas tienen mecanismos para ello, no parece conveniente dejar la educación al arbitrio de los padres, pues esto introduciría grandes desequilibrios y no pocas desventajas.

La escuela, más ventajas que inconvenientes

Ante todo debe tenerse en cuenta que buena parte de los padres no están en condiciones de decidir el contenido de las enseñanzas y la mayoría tendrían muchas dificultades para llevarlo a la práctica, pues a muchos padres les falta formación, a otros les faltan medios y a otros, como el mismo texto pone de manifiesto, les falta tiempo. De manera que una liberalización de las materias y los medios educativos orientados a facilitar la educación dirigida por los padres sólo podría ser explotada positivamente por unos pocos, que ya ahora tie-

nen medios suficientes para personalizar y enriquecer la formación de sus hijos.

Las razones aducidas para rechazar la escuela son poco sólidas y nada convincentes. Si hace años la disciplina era rígida, ahora ocurre todo lo contrario, y las quejas proceden más de los profesores, a los que no se les otorga autoridad suficiente, que de los padres que, en muchos casos, preferirían que sus hijos adquirieran en la escuela esa disciplina que ellos no saben infundirles. Porque, además, hay que considerar que la disciplina es necesaria para hacer frente a muchos aspectos de la vida y la escuela puede fomentarla mejor que los padres; las relaciones afectivas entre padres e hijos siempre hacen más difícil y costoso este aspecto de la educación.

Por otra parte, que la escuela sirva de custodia para los niños desde una edad cada vez más temprana, no es tanto un problema del sistema educativo, como de la sociedad misma que mantiene ocupados a ambos padres, quienes parecen haber optado por esta solución, incluido el sociólogo Fernández Enguita que la ataca.

Tampoco parece cierta la afirmación de que los maestros sólo saben ocupar el tiempo enseñando. Aunque en los cursos más avanzados las actividades de explicación y estudio son las predominantes, en los primeros años de escolarización abundan más los juegos que las lecciones, como se puede comprobar visitando cualquier aula de esos niveles.

Si a ello añadimos que los padres tienen una importante participación en los consejos escolares de los centros, que existen en todos ellos las asociaciones de padres de alumnos preocupadas de organizar actividades extraescolares, que muchos padres aprovechan el tiempo libre de sus hijos para complementar su formación en el sentido que les parece más conveniente, y que en definitiva en las sociedades democráticas la configuración del sistema escolar procede de las decisiones tomadas por los representantes libremente elegidos por los ciudadanos, habremos de convenir en que hay muchas maneras de intervenir en la educación de los hijos, sin necesidad de rechazar la escuela.

Y todavía más. Los padres son educadores permanentes de sus hijos en el tiempo en que permanecen en el hogar; actualmente, sin embargo, existe al menos la apariencia de que este aspecto es desatendido, por razones semejantes a las que llevan a concebir el colegio como lugar de custodia.

La escuela: Formación individual y cohesión social

Así pues, me parece que la escolarización obligatoria es un logro importante; todo el mundo tiene garantizada la posibilidad de ser educado, crea un espacio de convivencia que se prolonga y enriquece fuera de la escuela, pone en contacto a individuos de todas las clases y favorece la cohesión social; como todos los sistemas complejos, el sistema educativo presenta deficiencias, algunas inevitables, producidas por los fallos de las personas que participan en él, otros que con el tiempo pueden ser subsanados por los cauces de participación que el propio sistema tiene previsto. La educación en el hogar, en cambio, aumentaría el individualismo y la incomunicación, acentuaría las diferencias entre las personas y dispersaría en exceso su esfuerzo.

4.5.4. *Comentario metacrítico*

Como ya se ha dicho, las partes del comentario están concebidas para facilitar su elaboración; a medida que la destreza y madurez del alumno es mayor, se pueden ir suprimiendo o sustituyendo por formas de estructuración más personales. El último comentario que esbozamos, si bien sigue el esquema de los otros, se presenta sin diferenciación de partes, con un título para el conjunto.

La difícil justificación de una enseñanza fuera del sistema

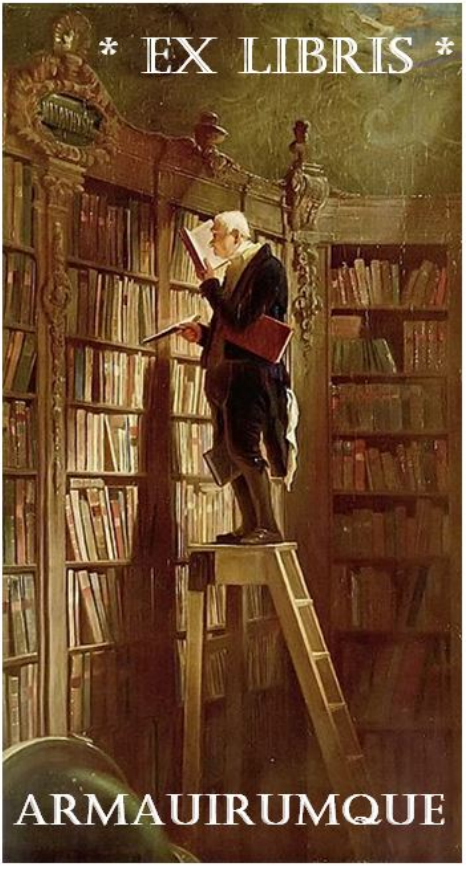
El problema de la educación, puesto que afecta a todos los ciudadanos de manera directa o indirecta, está siendo debatido permanentemente en los medios de comunicación; algunos periódicos incluso tienen suplementos semanales que tratan en exclusiva sus distintos aspectos. Al mismo tiempo, los organismos estatales están permanentemente tratando de adecuar el sistema educativo a las necesidades sociales que se transforman vertiginosamente a causa del progreso tecnológico. Es importante, pues, tratar de analizar fríamente y con claridad qué aspectos del sistema educativo han consolidado soluciones eficaces a los problemas de la formación de los individuos en sociedad, qué aspectos no han alcanzado el grado de eficacia deseable y, por último, qué efectos secundarios negativos ha introducido la escolarización general obligatoria.

El texto que comentamos, quizá por ser fragmentario o por ser el resumen de un texto más amplio, no trata el problema con rigor, sino más bien de forma tendenciosa. Ante todo parte de una situación, de una descripción de los hechos, que es difícil compartir. La objeción a la escuela no es una postura que tenga ni vigencia, ni siquiera difusión en nuestra sociedad. Es decir, empieza dando por sentado un problema que muy poca gente reconocería hoy como propio. La postura más general es de aceptación tácita del sistema educativo, las polémicas que suelen suscitarse se refieren a sus deficiencias y a los distintos puntos de vista sobre las formas de superación, pero siempre dentro de la escuela gratuita y obligatoria. Es más, los casos de objeción a la escuela que conocemos, que han saltado a la prensa reiteradamente, no se cuestionan el sistema escolar ni pretenden un alternativa personal de educación, sino que se producen en familias marginales, que utilizan a los niños para la mendicidad o para conseguir algún provecho por medios no muy legales. La noticia vaga de tendencias objetoras en varios países y de algún movimiento concreto en España no son suficientes para dar por sentada la objeción. Incluso la alusión a la posibilidad legal de retirar a los padres objetores la patria potestad parece más pensada para aquéllos que por negligencia o por explotación no se ocupan de la formación de sus hijos que para quienes están disconformes con el sistema.

Por otra parte, los argumentos expuestos contra la escuela son vagos, se fundan en autoridades anónimas («algunos estudios», «textos de la época»), en planteamientos puramente hipotéticos («si se demostrase que los niños pueden aprender lo mismo en menos tiempo, se descubriría que la verdadera función del sistema escolar es la custodia de los niños e inculcar el sentido de la disciplina»), en generalizaciones discutibles y presentadas de forma sesgada, como la afirmación de que los maestros no saben ocupar el tiempo sino enseñando. El argumento final es una pura ingeniosidad retórica, que estaría bien como broche efectista de una argumentación sólida, pero que tras los demás argumentos falaces no deja de constituir una estratagema que une la autoridad de una antropóloga famosa, con la carga persuasiva de la paradoja, para bloquear el entendimiento y hacernos aceptar una tesis, como se ve, muy discutible.

Puesto que es evidente que el proceso educativo produce muchas insatisfacciones en los estudiantes, en los padres y en los educadores, puesto que los jóvenes no encuentran una salida profesional digna cuando acaban sus estudios, puesto que los gobiernos ensayan conti-

nuas reformas por la inadecuación que la sociedad percibe en los planes de cada momento, la objeción a la escuela pudiera ser una idea a tener en cuenta, junto con otras muchas, siempre y cuando se plantee como una respuesta clara y directa a cada una de las deficiencias reales del sistema educativo; si es la mera manifestación del deseo de unos pocos individuos, el debate será difícil, pues antes hay que atender las necesidades de la colectividad.



Bibliografía

AYALA, F., *Los ensayos. Teoría y crítica literaria*, Madrid, Aguilar, 1971.

BARTSCH, R., «The Structure of Word Meanings: Polysemy, Metaphor, Metonymy», en Landman, F., y Veltman, F. (eds.), *Varieties of Formal Semantics*, GRASS, Foris Publications, 1984.

BATESON, G., «Los hombres son hierba: la metáfora y el mundo del proceso mental», en *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores para una ecología de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1993.

BENVENISTE, E., «El aparato formal de la enunciación», *Problemas de lingüística general*, II, Madrid, Siglo XXI, 1979, págs. 81-91.

BERGER, P. y LUCKMAN, Th., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu-Murguía, 1984.

CAPALDI, N., *Cómo ganar una discusión*, Barcelona, Gedisa, 1990.

CORTÁZAR, J., «Para una poética (1954)», en *Obra crítica 2*, Madrid, Alfaguara, 1994.

COSERIU, E., *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos, 1981.

CRUSE, D. A., *Lexical Semantics*, Cambridge University Press, 1986.

CRUZ, M., *Narratividad, la nueva síntesis*, Barcelona, Península, 1986.

CHAROLLES, M., «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue française*, 38, 1978, págs. 7-41.

CHIERCHIA, G. y MACCONNELL-GINET, S., *Meaning and Grammar. An Introduction to Semantics*, MIT Press, 1990.

DUCROT, O., *Decir y no decir*, Barcelona, Anagrama, 1982.

DUCROT, O. y ANSCOMBRE, J. C., *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos, 1994.

FERRATER MORA, J., *Diccionario de Filosofía*, Madrid, Alianza, 1990.

GAMUT, L. T. F., *Logic, Language and Meaning. Intensional Logic and Logical Grammar* (vol. II), The University of Chicago Press, 1991.

GARRIDO MEDINA, J., *Lógica y lingüística*, Madrid, Síntesis, 1988.

GRICE, P., «Lógica y conversación», en Valdés Villanueva, L. M. (comp.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, 1991, págs. 511-530.

GULICH, E., «L'approche ethnométhodologique dans l'analyse du français

parlé», en Charolles, M.; Fisher, S. y Jayez, J., *Le discours. Représentations et interprétations*, Presses Universitaires de Nancy, 1990.
HABERMAS, J., *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.
—, *Teoría de la acción comunicativa, I, Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus, 1987.
HALL, E., *Au-delà de la culture*, París, Seuil, 1979.
HALLIDAY, M. A. K., *El lenguaje como semiótica social*, México, FCE, 1986.
HAYAKAWA, S. I., *El lenguaje en el pensamiento y en la acción*, México, Uteha, 1967.
JACKENDORFF, R. *Semantic Structures*, MIT Press, 1990.
—, *Semantics and Cognition*, MIT Press, 1983.
KAMP, H. y PARTEE, B., «Prototype Theory and Compositionality», 1991. Manuscrito.
KATZ, J. J., *Teoría semántica*, Madrid, Aguilar, 1979.
KLEIBER, *La semántica de los prototipos*, Visor, Madrid, 1995.
KOESTHLER, A., *Discernimiento y perspectiva*, Buenos Aires, Emecé, 1962.
LEVINSON, S. C., *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989.
LYONS, J., *Semántica*, Barcelona, Teide, 1980.
MANDELBROT, B., «Structure formelle des textes et communication», *Word*, X, 1954, págs 1-27.
MARINA, J. A., *Ética para náufragos*, Barcelona, Anagrama, 1995.
—, *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama, 1994.
MARROQUÍN, M. y VILLA, A., *La comunicación interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo*, Bilbao, Mensajero, 1995.
MARTÍNEZ BONATI, F., *La estructura de la obra literaria*, Barcelona, Seix Barral, 1972.
MIRANDA ALONSO, T., *El juego de la argumentación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995
NÚÑEZ RAMOS, R., *La poesía*, Madrid, Síntesis, 1992.
PALMER, F. R., *La semántica*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
PARDO, J. L., *La banalidad*, Barcelona, Anagrama, 1989.
PARTEE, BARBARA H., «Topic, Focus and Quantification», en Moore, S. y Wyner, A. (eds.), *SALT I*, 1991.
PERELMAN, Ch., *Rhétoriques*, Editions de l'Université de Bruxelles, 1989.
PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS-TYTECA, L., *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos, 1989.
RIGAU I OLIVER, G., *Gramàtica del discurs*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1988.
ROIZ, M., *Técnicas modernas de persuasión*, Madrid, Eudema, 1994.
SAVATER, F., *Diccionario filosófico*, Barcelona, Planeta, 1995.
SCHMIDT, S. J., «L'interpretation: veau d'or ou necessité», en *Versus*, 35/36, mayo-diciembre, 1983.
SEARLE, J., *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1986.

STRAWSON, P. F., *Ensayos lógico-lingüísticos*, Madrid, Tecnos, 1983.
TESO MARTÍN, E. DEL, «Antónimos», *Archivum*, 1996, en prensa.
—, «Cambio semántico, impropiedad y eufemismo», *Verba*, vol. 15, 1988.
—, *Gramática general, comunicación y partes del discurso*, Madrid, Gredos, 1990.
TODOROV, T., *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, París, Seuil, 1981.
TOULMIN, S., *The Uses of Argument*, Nueva York, Cambridge University Press, 1991.
VAN DIJK, T. A., *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1978.
—, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980.
WESTON, A., *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel, 1994.
ZADEH, L. A., *Fuzzy Sets and Applications* (selected papers by L. A. Zadeh), R. R. Yager *et al.* (eds.), 1987.